

PROJEKTIOPPIMISEN KEHITTÄMINEN PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURISSA

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Lasten ja nuorten hyvinvoinnin tur-
vaaminen
Opinnäytetyö YAMK
Kevät 2018
Elina Vento

Kehittämishanke lähti työelämän tarpeesta kehittää projektioppimista toimintatapana päiväkodissa. Projektioppiminen on tavoitteena myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tavoitteena oli luoda päiväkotiin projektioppimisen toimintamalli ja sitä kautta kehittää myös päiväkodin toimintakulttuuria.

Kehittämishankkeen lähestymistapana oli toimintatutkimus. Kehittämisen menetelminä käytettiin osallistavia tilaisuuksia, joita oli mukailtu learning cafe-menetelmästä. Toinen kehittämismenetelmä oli benchmarking, joka kohdistui projektioppimista painottavaan ja toimintatapaa toteuttavaan päiväkotiin.

Menetelmien ja niistä saatujen tulosten avulla luotiin projektioppimisen toimintamalli päiväkotiin. Mallissa on huomioitu niin ryhmien toiminta kuin koko päiväkodin toiminta projektioppimisen toteuttamiseen. Toimintamallin tavoitteena on toimia konkreettisena apuna projektioppimisen toteuttamiseen lapsiryhmässä sekä aikatauluttaa päiväkodin yhteisiä tilaisuuksia.

Kehittämishankkeella vastattiin kaupungin varhaiskasvatuksen kehittämisen tavoitteisiin projektioppimisen osalta. Toimintamallissa hyödynnettyjen ja mallissa esitettyjen pedagogisten tilaisuuksien avulla päiväkodin toimintakulttuuria kehitettiin osallistavaksi.

Projektioppimisen kehittäminen päiväkodissa jatkuu vielä ja kyseessä on kehittyvä toimintamalli, jota voidaan jatkossa muokata päiväkodin toiminnan ja tarpeen mukaan.

Avainsanat: projektioppiminen, päivähoido, toimintakulttuuri, työyhteisön kehittäminen

Lahti University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social Services, Ensuring children's and
young people's welfare

VENTO, ELINA:

Developing project based learning in
the culture of early education

70 pages

Spring 2018

ABSTRACT

The idea of this development work was based on the organization's need for develop project based learning in day care center. Project based learning is also mentioned as the goal in day care in documents of early education. The aim of this thesis was to create a model for project based learning and to develop the working community of the day care centre.

The approach of the development project was an action study. Methods for development were participatory events adapted from the learning cafe method. Another development method was benchmarking which was focused on a project-oriented day care center.

The methods and the results obtained were used to create a model for project based learning for day care centre. The model considers the activities of the groups as well as the activities of the day care center for implementing project learning. The purpose of the model is to work as a concrete tool for project based learning in the group and to plan the common facilities of the day care center.

The development project responded to the city's goal of developing the early childhood education and project based learning. The culture of the day care center was developed more participatory by providing the staff pedagogic occasions presented in the model.

The development project will continue in the day care center. The model of project based learning is a model which can be customized according to the needs of the day care center in the future.

Key words: project based learning, day care, culture of the day care, development of work community

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	3
3	KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITE JA TARKOITUS	6
4	LAPSILÄHTÖISEN PROJEKTIOPPIMISEN KEHITTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	7
4.1	Toimintakulttuurin kehittäminen	7
4.2	Oppimiskäsitys varhaiskasvatuksessa	11
4.3	Projektioppiminen pedagogisena menetelmänä	15
4.4	Lapsilähtöisyyden käsite	20
5	KEHITTÄMISMENETELMÄT	24
5.1	Toimintatutkimus	24
5.2	Learning cafe- työskentely	27
5.3	Benchmarking- vierailu	28
6	KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS	31
6.1	Kehittämishankkeen eteneminen	31
6.2	Pedagogisten kahviloiden toteutus	33
6.3	Pedagogisten kahviloiden tulokset	40
6.4	Benchmarking- toteutus	44
6.5	Benchmarking- vierailun tulokset	45
7	PROJEKTIOPPIMISEN TOIMINTAMALLI PÄIVÄKODISSA	47
8	POHDINTA	51
8.1	Eettisyys ja luotettavuus kehittämishankkeessa	51
8.2	Kehittämishankkeen arviointi	53
8.3	Johtopäätöksiä kehittämistoiminnasta	58
8.4	Jatkokehittämisasiheita	60
	LÄHTEET	63

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatukseen toteuttamiseen on kohdistunut suuria muutoksia viime vuosina. Varhaiskasvatustaki uudistui ja astui voimaan 1.8.2016. Varhaiskasvatustakissa (580/2015) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen sekä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Uudistunut varhaiskasvatustakisuunnitelman perusteet on laadittu pohjautuen varhaiskasvatustakiin ja kyseessä on opetushallituksen valtakunnallinen määräys varhaiskasvatukseen toteuttamiseen. Varhaiskasvatustakisuunnitelman perusteet toimii pohjana kuntien ja lasten omien varhaiskasvatustakisuunnitelmien laatimisessa. (Opetushallitus 2016a, 8-9.)

Uudet opetustakisuunnitelmat ovat nostaneet esille käsitteen laaja-alainen osaaminen. Oppimisessa korostuu silloin oppilaan uteliaisuus, työskentelyympäristö sekä kokemusmaailma, jotka auttavat soveltamaan oppimista myös koulun ulkopuolelle. Toinen termi on monialaiset oppimiskokonaisuudet, jolloin eri aihealueista tulisi rakentaa eheitä kokonaisuuksia oppimisen kannalta. (Norrena 2015, 22-25.)

Uudistuneessa varhaiskasvatustakisuunnitelman perusteissa kuvataan eheytettyä pedagogista toimintaa. Varhaiskasvatustakisuunnitelman perusteissa määritellyt oppimisen alueet ohjaavat eheytetyn ja monipuolisen pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä lasten kanssa. Eheytytyssä pedagogisessa toiminnassa lähtökohtana ovat lapsen mielenkiinnon kohteet. (Opetushallitus 2016a, 39.) Esi- ja perusopetuksen opetustakisuunnitelman perusteet 2016 nostaa esiin vastaavanlaisia kokonaisuuksia. Laaja-alaisuus, monialaiset oppimiskokonaisuudet ja ilmiöpohjaisuus ovat keskeisiä opetustakisuunnitelmassa. (Opetushallitus 2016b.)

Norrena (2016) nostaa esille projektit osana laaja-alaisia kokonaisuuksia. Hän kuvaa projektien olevan perusopetuksessa keskeinen osa uutta opetustakisuunnitelmaa sekä yhteisöllistä toimintakulttuuria. (Norrena 2016, 170.) Tämän kehittämishankkeen aihe liittyy läheisesti eheytettyyn opetukseen ja sen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa.

Projektioppiminen tukee eheytettyä pedagogista toimintaa. Projektioppimisessa toiminta lähtee lasten omista tarpeista ja kiinnostuksen kohteista sekä siihen nivoutuvat eri toiminnot ja oppimisen alueet varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttämällä tavalla. Lappeenrannan kaupunki kuvaa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017) ilmiölähtöistä oppimista ja projektioppimista tapana toteuttaa eheytettyjä ja laaja-alaisia kokonaisuuksia. (Lappeenrannan kaupunki 2017, 50.)

Varhaiskasvatus vaatii kehittämistä ja arviointia. Toimintakulttuurin kehittäminen nostetaan esiin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Työyhteisön kehittyminen oppivaksi yhteisöksi vaatii innovointia ja kehittämistä, jossa dialogisuus ja osallisuus tulee huomioida. Lapsen etu nähdään kehittämisen lähtökohtana. (Lappeenrannan kaupunki 2017, 23.)

Kehittämishanke kohdistui lappeenrantalaiseen päiväkotiin, jossa opinnäytetyöntekijä työskentelee lastentarhanopettajana. Projektioppiminen on haluttu nostaa kehitettäväksi aiheeksi päiväkodissa. Osaltaan tähän on vaikuttanut myös uudistunut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Projektioppimista edellytetään lisäksi kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa, mutta kyseinen toimintatapa ei ollut vielä vakiintunut päiväkodin arkeen.

Kehittämishankkeen avulla haluttiin kehittää myös päiväkodin toimintakulttuuria ja toimintatapoja sekä lisätä tätä kautta lasten osallisuutta varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Tavoitteena oli luoda projektioppimisen toimintamalli päiväkotiin.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

Kehittämishankkeen taustalla olivat varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat asiakirjat; opetushallituksen (2016) laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä Lappeenrannan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2017, 50), jossa kuvataan eheytettyjä oppimiskokonaisuuksia sekä niiden toteuttamista projektien, teematyöskentelyn ja ilmiölähtöisyyden kautta.

Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelmassa (2017) painotetaan lasten mielenkiinnon kohteiden ja osallisuuden huomioimista pedagogisessa suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tämä on mahdollista eheytettyjen kokonaisuuksien (projektit, ilmiölähtöisyys, teematyöskentely) kautta. Lasten mielenkiinnonkohteet ja oman tietoa-aineen tuottaminen korostuvat toiminnassa, jossa tietoa hankitaan ja rakennetaan käytännön kautta. (Lappeenrannan kaupunki 2017, 50.)

Kehittämishankkeen taustalla on myös Virkin (2015) väitöskirja, joka käsittelee lasten toimijuutta ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Tutkimus on tehty Lappeenrannan varhaiskasvatukseen. Tutkimuksessa projektit esittävät Lappeenrannan varhaiskasvatusta kehittävän suunnittelumallin osana tukemassa lasten osallisuuden ja toimijuuden edistämistä. (Virkki 2015, 139.)

Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman mukaan pedagogiikka on kokonaisvaltaista niin toiminnan kuin sen toteuttamisen puolesta. Kaiken keskiössä on lapsi (kuvio 1). Tavoitteena on edistää lapsen hyvinvointia ja oppimista sekä myös laaja-alaista toimintaa. Pedagoginen toiminta tapahtuu lasten ja kasvattajien välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Lasten omaehtoinen, kasvattajien johdolla suunniteltu toiminta sekä lasten ja kasvattajien yhdessäideoima toiminta täydentävät kaikki toisiaan. (Lappeenrannan kaupunki 2017, 33.)

Projektioppimisen avulla tavoitellaan oppimisen ja pedagogiikan kokonaisvaltaisuutta. Lasten mielenkiinnon kohteet, toiminnan suunnitelma, oppimisen alueet sekä laaja-alainen osaaminen ovat osa projektioppimisen toteuttamista varhaiskasvatuksessa. (Lappeenrannan kaupunki 2017, 33, 50).



KUVIO 1. Pedagoginen viitekehys. (Mukaillen Lappeenranta 2017, 33).

Kehittämishanke toteutettiin Lappeenrannan kaupungin päiväkodissa, jossa opinnäytetyöntekijä työskentelee lastentarhanopettajana. Kehittämishankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa olivat mukana opinnäytetyöntekijä sekä päiväkodin apulaisjohtaja, joka on mahdollistanut kehittämishankkeen toteutusta päiväkodissa. Kehittämishanketta koskeva suunnittelu ja toteutus olivat pääasiassa opinnäytetyöntekijän vastuulla.

Kohdeorganisaationa toimiva päiväkotitoiminta tarjoaa laajennettua- ja vuorohoitoa ja on yksi Lappeenrannan 18 päiväkodin yksiköstä. Kyseessä on suuri päivähoito-yksikkö, jossa työntekijöitä on yhteensä 47 ja lapsia yli 200.

Projektioppiminen on haluttu nostaa päiväkodin kehittämisen kohteeksi ja se on myös huomioitu tavoitteena päiväkodin vuosisuunnitelmassa. Tavoitteeksi on asetettu etenkin pitkäkestoiset projektit, sillä kyseessä on laajennetun ja vuorohoidon päiväkotit. (Keltun päiväkotit 2017, 57.) Työskentelytavan saattaminen päiväkodin käytäntöön on ollut hidasta. Hitauteen on vaikuttanut suuresti laajennetun- ja vuoropäiväkodin arki, jossa työntekijöiden työvuorot sekä lasten hoitovuorot, vaihtelevat suuresti. Lapset ovat vaihtelevien hoitovuorojen vuoksi paikalla epäsäännöllisesti, jolloin projektien toteuttaminen voi olla haastavaa. Projektien toteutus voi vaatia tämän vuoksi pitkän ajan. Tämän kehittämishankkeen avulla projektioppimista kehitettiin johdonmukaisesti päiväkodissa osallistamalla myös kasvattajat mukaan kehittämiseen.

Päiväkodin henkilöstöä on koulutettu aiheeseen liittyen jo ennen kehittämishanketta osana kaupungin varhaiskasvatuksen koulutuksia. Projektioppimisesta on tarjottu henkilökunnalle tietoa luennon muodossa suunnittelupäivässä elokuussa 2016. Henkilöstö, joka ei ollut paikalla luennolla kävi vastaavan tilaisuuden myöhemmin syksyllä. Luennoitsijana oli lastentarhanopettaja, joka on työskentelyssä edelläkävijä ja joka kouluttaa henkilöstöä ympäri Suomea. Luennolla kerrottiin projektioppimisen toteuttamisesta käytännössä ja nähtiin dokumentoitua materiaalia lasten kanssa toteutetuista projekteista. Kaupunki järjesti myös laajempaa koulutusta aiheesta joulukuussa 2016 sekä myös Varhaiskasvattaja-päivässä huhtikuussa 2017.

3 KEHITTÄMISHANKKEEN TAVOITE JA TARKOITUS

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli luoda päiväkotiin lapsilähtöinen, oppimiskokonaisuudet yhdistävä projektioppimisen toimintamalli. Toimintamalli toimii jatkossa henkilöstön apuna projektioppimisen toteuttamisessa. Toimintamallin luominen tapahtui toimintatutkimuksen keinoin; learning cafe-työskentelyn sekä benchmarking- menetelmän avulla.

Kehittämistyön tarkoituksena oli kehittää päiväkodin henkilöstön osaamista projektioppimisesta työtapana sekä tuoda se pysyväksi toimintatavaksi päiväkotiin. Tarkoituksena oli myös kehittää päiväkodin toimintakulttuuria lapsilähtöisemmäksi projektioppimisen myötä. Lapsen osallisuutta omaan oppimiseensa ja toiminnan suunnitteluun oli tarkoitus lisätä projektityöskentelyn avulla.

4 LAPSILÄHTÖISEN PROJEKTIOPPIMISEN KEHITTÄMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

4.1 Toimintakulttuurin kehittäminen

Organisaatiokulttuuri on syntynyt sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ajan myötä. Se on yhteinen viitekehys, joka ohjaa organisaation toimintaa. Organisaation kulttuurissa keskeistä on yhteinen tulkinta ja ymmärrys todellisuudesta, mutta jokainen tulkitsee sitä omasta viitekehystensä näkökulmasta. Organisaatiokulttuurissa erilaiset yksilön, toimialan ja ammatillisen viitekehys vaikuttavat verkostomaisesti. (Paalumäki 2011, 317-319.)

Kulttuuri voi olla koko ajan muutostilassa esimerkiksi henkilövaihdosten myötä. Sisäisen yhdentymisen ja ulkoisen sopeutumisen kysymyksiä joudutaan määrittämään koko ajan uudelleen. Varhaiskasvatuksen organisaatio joutuu vastaamaan haasteisiin, jotka tulevat ulkopuolelta. Näitä haasteita voivat asettaa asiakkaat, hallinto ja myös yhteiskunta ja sen muutokset. (Hujala, Puroila, Parrila, & Nivala. 2007, 142–144.) Vataja (2012, 106) nostaa tutkimuksessaan esille myös muuttuvuuden työyhteisössä, joka johtuu etenkin organisaation muutoksista sekä henkilöstön vaihtuvuudesta. Kulttuuri kuitenkin vastustaa usein muutosta ja pyrkii stabiliteettiin. Ajan kuluessa organisaatioon ilmaantuu enemmän muutosta vastustavia rakenteita, joten muutosvastarinta on voimakkaampaa vanhemmissa organisaatioissa. (Paalumäki 2011, 323.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) määrittelee varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia. Toimintakulttuuri muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu arvoista ja periaatteista, oppimisympäristöstä ja työtavoista, työtä ohjaavien normien tulkinnasta, yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta, ammatillisuudesta ja sen kehittämisestä sekä toiminnan organisoinnista. (Opetushallitus 2016a, 28.)

Päiväkodin toimintakulttuuri on syntynyt yhteisten tavoitteiden tuloksina. Kasvatuksen arvot, tavoitteet ja päämäärät ja niihin liittyvät merkitykset vaikuttavat toimintakulttuuriin. Nämä ovat johtaneet ajan mittaan käytäntöihin, joissa heijastuu toimintojen tavoitteet. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 36-37.)

Päivähoidon toimintakulttuurissa korostetaan yhteisöllistä toimintatapaa sekä yhteistyöhön ja kollegiaalisuuteen perustuvaa päätöksentekoa. Yhteisölliseen ja tutkivaan käytäntöön pyrkivä suunnittelukulttuuri ja työtavan oppiminen sekä kehittäminen ovat tärkeitä. (Kupila 2016, 303.)

Ojala (2017) on tutkinut moniammatillisen päivähoidon toimintakulttuurin muodostamista. Hän kuvaa toimintakulttuurin muodostuvan toimintakulttuurin piirteistä, toimintakulttuurin kerroksellisuudesta sekä työilmapiiristä, jotka liittyvät yleisesti työyhteisöjen kulttuuriin, myös päiväkodin toimintakulttuuriin. Lisäksi hän nostaa päiväkodin toimintakulttuuriin kuuluviksi työskentelyn (muun muassa johtajuus, työnjako) ja kasvatuskulttuurin (muun muassa käytännöt lapsesta ja oppimisesta), jotka liittyvät ainoastaan päiväkotien kasvattajatiimien toimintakulttuuriin. (Ojala 2017, 12.)

Karila (2016) viittaa selvityksessään aikaisempiin varhaiskasvatukseen kohdistuneisiin tutkimuksiin, joista ilmenee, että toimintayksiköissä on toimintakäytäntöjen sekä toimintakulttuurien eroavaisuuksia. Toimintaa ohjaavat lait ja asiakirjat, mutta yksikötasolla työtä ja laatua voidaan kehittää yhteisillä kehittämishankkeilla, paikallisella painotuksella sekä pedagogiikan johtamisella. (Karila 2016, 40.)

Puroilan (2002) tutkimuksessa on samoja viitteitä toimintakulttuureiden vaihtelevaisuudesta. Toimintakulttuureissa on eroavaisuuksia, kuten opetuksen aikuislähtöisyys. Osassa päiväkodeista painotetaan aikuisen johdolla toteutettua toimintaa, kun osa päiväkodeista korosti lapsen yksilöllisyyttä. Lapsen yksilöllisten tavoitteiden huomioiminen tapahtui arjessa oppimisympäristöjen muokkaamisella tai projektityöskentelyllä. (Puroila 2002, 69, 73-74.)

Varhaiskasvatuksen yksi laatutekijä on ammattitaitoinen henkilöstö ja monipuolinen osaaminen. Osaamisen kehittämiseen tulee panostaa. (Karila 2016, 25.) Osaaminen ja kehittäminen nostetaan esiin myös varhaiskasvatuksen perusteissa. Varhaiskasvatuksen perusteet (2016) korostaa kehittämistä ja arviointia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Kehittämiseen liittyy vaikutusten pohdinta ja haitallisten piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen. Kehittämisen perusedellytys on henkilöstön oman toiminnan taustalla olevien arvojen, tietojen ja uskomusten merkitysten ymmärtäminen ja niiden arviointi. Koko yhteisön osallistaminen ja luottamusta rakentava dialogi on tärkeää kehittämisessä. Lähtökohtana toimii aina lapsen etu. (Opetushallitus 2016a, 28–29.)

Nykyisin työelämän muutokset edellyttävät työntekijältä jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Oppimis- ja kehittymistaidot sekä oppimaan oppimisen merkitys ovat nykypäivänä keskeisiä ammattitaidon osa-alueita. Päivähoidossa työyhteisö muotoutuu henkilöstön kehitymisprosessien myötä. Työyhteisö kehittyy, kun se pystyy hyödyntämään yhteisöllisen oppimisen prosessissa syntyneet ideat, tuotteet ja ajatukset. Arjessa kokemuksesta oppiminen, keskinäinen ongelmatilanteiden pohtiminen ja kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät toimintojen kehittämistä ja muuttamista. Päivähoidon työntekijän oppimiseen vaikuttavat ympäriltä omaksutut varhaiskasvatuksen kulttuuriin ja toimintaympäristöön kuuluvat ajattelutavat ja käytännöt, oppiminen on siis sidoksissa ympäristöön. Oppimisessa ihanteellisessa tilanteessa työyhteisön keskustelu ja avoin reflektointi tukevat ammatillista kehittymistä ja oppimista. (Kupila 2016, 300-303.)

Kehittämisessä johtajan toiminnalla on suuri merkitys. Osallistavan toimintakulttuurin syntymisessä johtajan toiminta korostuu. Johtaja osallistaa henkilöstön keskustelemaan, innovoimaan ja kehittämään yhteistä toimintakulttuuria ja toimintaa. Tavoitteena on yhteisen toiminta-ajatuksen ja tavoitteiden näkyminen käytännössä. (Opetushallitus 2016a, 28–29.)

Fonsén (2014) on tutkinut väitöskirjassaan pedagogista johtajuutta. Hän korostaa johtajan merkitystä toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä. Tutkimuksen mukaan yhteisellä suunnittelulla ja keskustelulla tulee luoda

rakenteet ja foorumit, kuten suunnittelupäivät, pedagogiset tilaisuudet ja palaverit. Johtajan rooli näiden mahdollistajana on merkityksellinen. (Fonsén 2014, 103.) Järvinen (2000) nostaa myös esille kehittämisen foorumit. Tällaisia foorumeja voivat olla esimerkiksi kehityskeskustelut, kehittämispäivät, tiimi- ja projektipalaverit, joissa voi pysähtyä tarkastelemaan ja arvioimaan omaa toimintaa. (Järvinen 2000, 73-75.) Pedagogisten palaverien tärkeys henkilöstölle nousee esiin myös Markkasen ja Teräväisen (2016) tutkimuksessa. Yhteistä keskusteluaikaa henkilöstölle kaivataan enemmän. (Markkanen & Teräväinen 2016, 67.)

Päivähoidon toimintakulttuurissa henkilöstöä kannustetaan ammatilliseen kehittymiseen, tiedon ja osaamisen jakamiseen ja itsearviointiin sekä jakamaan ajatuksia ja kokeilemaan uusia toimintatapoja. Tavoitteiden ja tehtävien pohdinta sekä itsearviointi ja saatu palaute edistävät yhteisön oppimista. Kehittämistyöstä, tutkimuksesta ja arvioinnista saatu tieto ja sen hyödyntäminen edistävät myös ammatillista oppimista. (Opetushallitus 2016a, 29.)

Kehittäminen voi olla työyhteisölähtöistä. Vataja (2012) esittää väitöskirjassaan mallin työyhteisölähtöisestä kehittämisestä ja toimijuudesta. Työyhteisölähtöisessä kehittämisessä työyhteisö on toimijana ja osallisena kehittämiseen. Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen korostaa kehittämisen yhteyttä arjen työhön ja perustehtävään, henkilöstön osallistamista sekä arviointia. (Vataja 2012, 70, 104.)

Työyhteisölähtöinen kehittäminen on lähtökohtana myös Pitkäsen (2017) luomassa mallissa. Pitkänen (2017) on luonut päivähoidon työyhteisölähtöisen prosessikehittämisen toimintamallin. Toimintamalli ohjaa ja tukee henkilöstöä kehittämistoiminnassa. Mallissa korostetaan työyhteisön osallisuutta sekä yhteyttä arjen toimintaan. (Pitkänen 2017, 52-54.)

Prosessimaisen, jatkuvan kehittämisen lähtökohtana on näkemys työn tavoitteiden ja vaatimusten muuttuvuudesta yksilön, yhteisön ja organisaation tasolla. Toimijoilta vaaditaan tämän vuoksi jatkuvaa uudelleen määrittelyä ja

reflektointia. Työyhteisön kehittämisen kannalta on tärkeää huomioida työyhteisön ja toimintaympäristön muuttuva luonne. Työyhteisö ei ole muuttumaton vaan on jatkuvassa liikkeessä etenkin organisaation muutosten ja henkilöstön vaihtuvuuden kannalta. Työyhteisön kehittämiseen liittyvissä tutkimuksissa ja arvioinneissa ja niissä käytetyissä kehittämismenetelmissä ja kehittämisinterventioissa tulee huomioida työyhteisön muuttuvuus. (Vataja 2012, 79, 108.)

Kehittäminen liittyy usein sen hetkisiin työn haasteisiin tai perustehtävän kehittämiseen. Etenkin suunnitelmallinen kehittäminen on tärkeää. Organisaation kannalta on tärkeää juurruttaa kehittävä ajattelu- ja toimintamalli työhön. (Kupias, Peltola & Pirinen 2014, 214-217.)

Työyhteisön kehittäminen perustuu suurelta osin oman toiminnan arviointiin ja siitä saatujen kriittisten kokemusten arviointiin ja sen pohjalta oppimiseen (Järvinen 2000, 68). Osaamista voidaan kehittää myös kehittämisprojekteilla. Kehittämisprojekteihin panostamalla voidaan saada aikaan muutoksia prosesseissa, toimintamalleissa ja rakenteissa. Kehittämishankkeessa mukana olevat oppivat kaikki uutta, jos kehittäminen tapahtuu yhteistoiminnallisella tavalla ja tutkivalla otteella. (Viitala 2013, 201.) Kehittämishanketyöskentelyn avulla organisaation jäsenet ovat aktiivisia toimijoita ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuden työskentelyyn. Kehittämishankkeet voivat myös edistää tätä kautta dialogisuutta työyhteisössä. (Wink 2011, 108.)

4.2 Oppimiskäsitys varhaiskasvatuksessa

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen. Oppimiskäsitys on pohjana varhaiskasvatuksen opetukselle. Opetuksen tavoitteena on edistää lasten oppimista ja auttaa lapsia luomaan merkityksiä ympäristöstään sekä itsestään. Innostaminen ja motivoiminen oppimiseen on tärkeää sekä myös ohjaus erilaisia oppimisen tapoja kohtaan. Opetuksen tulee tukea ja hyödyntää lasten

omaa uteliaisuutta ja tutkimisen halua. Kehittyvät taidot, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet sekä yksilöllisen tuen tarpeet tulee ottaa huomioon. Perustana varhaiskasvatuksen opetukselle ovat oppimisympäristölle, pedagogiselle toiminnalle ja laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet. (Opetushallitus 2016a, 21.)

Oppiminen on merkittävä prosessi, jota ihminen pyrkii itse ohjaamaan. Ihminen työstää oppiessaan eri aistikanavista saatua tietoa tietoisesti sekä alitajuntaisesti. (Kauppila 2003, 17.) Oppimista voidaan ajatella prosessina, jossa yksilö muodostaa suhteellisen pysyviä muutoksia tiedoissaan. Se on sama kaikenikäisillä oppijoilla, mutta näyttäytyy eri tavoin iästä riippuen. Oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimisprosessissa oppija rakentaa kuvaa maailmasta valikoimalla opittavaa ainesta ja tulkitsemalla sitä pohjautuen omaan toimintaansa ja tietorakenteisiinsa. Opittu asia suhteutetaan ja sulautetaan toimintaan ja jo rakennettuun tietoon. (Karlsson, Lastikka & Riihelä 2004, 22.) Aktiivisuus ja aloitteellisuus korostuvat lapsen oppimisessa. Lapsi kiinnostuu asioista kokemuksen, havainnoinnin ja toiminnan kautta kokonaisvaltaisesti, mutta vähitellen eriytyen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 72-73.)

Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen mukaan lapsi oppii, kehittyy ja kasvaa vuorovaikutuksessa muiden ja lähiympäristön kanssa. Oppimiskäsityksen pohjana on näkemys lapsesta aktiivisena toimijana. Lapset ovat luontaisesti uteliaita ja halu oppia, kerrata ja toistaa asioita on suurta. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja se on kokonaisvaltaista. Oppimisessa yhdistyy toiminta, tunteet, keholliset kokemukset, tunteet ja ajattelu. Lapsi oppii havainnoidessa, tarkkaillessa ympäristöä ja jäljitellessä muita. Leikki, liikkuminen, tutkiminen, erilaiset työtehtävät, itseilmaisu ja taiteet ovat myös keinoja oppimiseen. (Opetushallitus 2016a, 20.)

Harig (2003) on tutkinut alku- ja esiopettajien käsityksiä lapsen oppimisesta. Hän nostaa väitöskirjassaan esille lapsen oppimisen liittyvän kehitykseen, tiedonrakentamiseen, motivaatioon, metakognitiivisiin tietoihin, oppimisympäristöihin sekä taitoihin lapsen oppimisessa. Lasten toiminta ja siitä saadut

kokemukset liittyvät kiinteästi oppimiseen. Esiopettajat korostivat leikin merkitystä oppimisessa. (Harig 2003, 98, 105.)

Kaskela ja Kronqvist (2012) nostavat esiin leikin oppimisessa. Heidän mukaansa lapsen oppimisessa leikki ja tutkiminen ovat merkityksellisiä ja oppiminen tapahtuu juuri näiden toimintojen avulla. Oppimisen edellytyksiä ovat lapsen spontaani toiminta, aktiivisuus ja uteliaisuus. Kasvattajan kuuntelu ja herkistyminen lapsen ajatuksille ja aloitteille on tärkeää, samoin kuin tilan ja vapauden antaminen aloitteille. (Kaskela & Kronqvist 2012, 32.)

Karlsson, Lastikka ja Riihelä (2004) painottavat leikkiä oppimisen välineenä. Tietoinen oppiminen ja leikki erotetaan usein toisistaan, mutta lapsi oppii leikin avulla. Iästä riippuen hän voi käyttää oppimisessa eri välineitä kuten leluja, kyniä, papereita. Oppiminen voidaan nähdä aktiivisena, tutkimisena ja omaehtoisena etsimisenä. Tämä näkyy toiminnassa ja myös leikeissä. (Karlsson ym. 2004, 22-23.)

Lasten oppimismotivaatio on erilainen kuin vanhemmilla oppijoilla. Lapsille on tyypillistä välittömän toiminnan motivaatio, joka voi näkyä esimerkiksi leikissä. Leikki pohjautuu lapsen sen hetkiseen elämään ja hän oppii sitä kautta. Lapsi suorittaa asioita luovasti leikissä ja oppii sen kautta. Leikki voi olla opetuksen kannalta myös hyvä oppimismuoto ja sääntöleikit voivat olla opettavaisia. (Helenius & Korhonen 2005, 62.)

Oppiminen on laaja, monitahoinen ja monitasoinen käsite. Käsitteen ymmärtämiseen kasvattaja saa apua usean eri oppimisteorioiden kautta. (Brotherus ym. 2002, 62.) Varhaiskasvatuksessa oppimiskäsityksen voidaan kuvata rakentuvan konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen ja sosiokulttuuriseen teoriaan (Turja 2011, 183).

Varhaiskasvatukseen on voimakkaasti vaikuttanut Piaget'n konstruktiiivinen oppimisteoria, jonka mukaan lapsen sen hetkiset tietorakenteet jäsentyvät vähitellen eli kehittyvät. Lapsi pyrkii tulkitsemaan havaitsemiaan tilanteita ajatusmalliensa sekä niiden tietorakenteiden varassa. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 158-159.) Konstruktiiivisessa oppimisessa oppijan ajatellaan olevan aktiivinen toimija (Skinnari 2001, 87).

Järvinen (2011) on tutkinut väitöskirjassaan konstruktivistista oppimiskäsitystä opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Hän on opettajan työssään tutkinut, voiko oppimiskäsitystä soveltaa opetustilanteisiin alkuopetuksessa ja mitä tuloksia, sillä saadaan aikaan. Tutkimuksen mukaan oppimiskäsitys auttaa sosiaalisessa kasvussa, dialogisuuden kasvussa, toiminnan lisääntymisessä sekä reflektion käyttämisessä oppimisen apuna. (Järvinen 2011, 230.)

Konstrukttiivinen oppimisteoria on muuttunut paljon 1990-luvulla, jolloin alettiin korostaa tietoisuutta ja ympäristön vuorovaikutusta. Käsite muuttui sosiokonstruktivismiksi, jolloin oppimisympäristön merkitystä painotettiin enemmän. (Brotherus yms. 2002, 61.)

Vesterinen (2001) nostaa konstruktivisen oppimisteorian projektioppimisen lähtökohdaksi. Oppimisteorian mukaan oppija on aktiivinen toimija, joka rakentaa tietonsa itse. Oppiminen on tällöin tavoitetietoista sekä rakentuu jo aikaisemmin opitun perustalle. Hän nostaa esiin myös muita oppimis- ja työskentelymuotoja, kuten ongelmaperustainen oppiminen sekä kokemuksellinen oppiminen. (Vesterinen 2001, 32.)

Oppiminen kytkeytyy myös kehitykseen sosiokulttuurisesti. Oppimista on kaikkialla ja sitä tapahtuu koko ajan. Oppiminen voidaan nähdä lapsen toimintajärjestelmän laajentumisena, johon tulee uusia ulottuvuuksia. Lapsen toimintajärjestelmään voidaan ajatella kuuluvan yksilöllisen ja persoonallisen identiteetin sekä ympäristön piirteet. (Kronqvist 2016, 21.) Lapsen yksilöllisyys ja oma toimintatapa heijastuvat oppimiseen (Karila 2016, 12).

Säljö (2004) korostaa myös oppimisessa sosiokulttuurista tapaa. Oppiminen on sidonnaista aikaan ja kulttuuriin. Ihmisen tunnusomaisia piirteitä on oppia omista kokemuksista ja käyttää oppimaansa tulevaisuudessa. Oppimista ei voi Säljön (2004) mukaan pitää yksittäisenä prosessina vaan oppimista tapahtuu niin yksilö kuin yhteisöllisellä tasolla. Monet oppimistamme asioista myös tapahtuvat koulun ja koulutuksen ulkopuolella, ympäristössä, jossa ei ole ensisijaisesti tarkoitus välittää tietoa. (Säljö 2007, 10-11.) Lap-

sella on useimmiten kaksi oppimisympäristöä elämässään, koti sekä varhaiskasvatusympäristö. Molemmat ympäristöt ovat merkityksellisiä lapsen oppimisen kannalta. (Karila 2016, 12.)

Lapsen oppimista voidaan kuvata kokonaisvaltaiseksi. Sitä sanelee usein lapsen mielialat ja lapsen omat kiinnostuksen kohteet. Lapselle tärkeitä ovat kokemuksellisuus ja opittavan tiedon sidonnaisuus omaan elämään. Lapsen ajattelu on moniulotteista ja yksilöllistä. Lapset havaitsevat, vastaanottavat ja käsittelevät tietoa omien kokemustensa sekä mielenkiinnon kohteidensa pohjalta. (Mikkola & Nivalainen 2009, 56.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) painotetaan myös lapsen omia mielenkiinnon kohteita ja aikaisempia kokemuksia ja osaamista. Tärkeää on, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lapsen kokemusmaailmaan ja kulttuuristaan sekä kehittyviin valmiuksiin. Lasten tulee saada oppimiseen kasvattajien ohjausta ja tukea. Lapsia kiinnostava, tavoitteellinen ja haastava toiminta innostaa oppimaan lisää. Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä oppimisessa. (Opetushallitus 2016a, 20.)

4.3 Projektioppiminen pedagogisena menetelmänä

Projektioppimisen määrittäminen on hyvin epäyhtenäistä. Synonyymisti käytetään nimityksiä projektiopiskelu (project study), projektityöskentely (project work) ja projekteihin perustuva oppiminen (project-based learning) sekä projektimetodi (project method). (Pehkonen 2001, 2.) Yhtenäisyyksiä löytyy myös muihin opetusmenetelmiin kuten ongelmälähtöinen oppiminen (problem based learning) (Harris Helm & Katz 2016, 2).

Projektioppiminen liittyy myös läheisesti muihin termeihin, kuten ilmiöpohjaiseen oppimiseen ja tutkivaan oppimiseen, joita käytetään myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016). Ilmiöpohjaisella oppimisella ja opetuksella tarkoitetaan yleisesti oppiainerajoja rikkovaa ja tutkivaa otetta oppimiseen.

Opetushallitus (2016b) määrittelee tutkivan oppimisen ajattelutapana, sillä kyseessä on näkemys oppimisesta tai kasvatustilasta. Tutkivassa oppimisessa oppiminen tähtää ilmiöiden selittämiseen ja ymmärtämiseen. Oppiminen tapahtuu ongelmaratkaisun kautta. Tutkiva oppiminen voi pitää sisällään eri opetusmenetelmiä, mutta ei perustu tavallisiin oppitunteihin tai oppikirjan sivuihin. Keskeisinä ovat vuorovaikutus ja yhteisöllisyys, joita pidetään taitoina myös tulevaisuuden työelämässä. (Opetushallitus 2016b.)

Projektioppimiseen liittyvät tutkimukset ovat useimmiten tehty kouluympäristöön tai korkea-asteille. Projektioppimisen teoreettista käsitettä on tutkittu Pehkosen (2001) tutkimuksessa. Teoreettisesti projektityöskentelyyn voidaan liittää eri käsitteitä. Hän on kirjallisesta tutkimusmateriaalista löytänyt seuraavat käsitteet kuvaamaan projektityöskentelyä; käytännöllisyys, vastuullisuus, yhteistoiminnallisuus, ongelmakeskeisyys, toiminnan vapaus sekä tieteellisyys. (Pehkonen 2001, 122.)

Projekti voidaan nähdä lapsilähtöisen pedagogiikan käsitteenä. Siinä keskeisenä määrittelevänä tekijänä on lasten omaehtoinen ja suunnitteleva toiminta, joka säätelee tavoitteita ja toteutusta. Projekti on kokonaisuus, jota ei sidota tai jaksoteta tarkkaan eikä siitä tehdä sisällöllisesti sitovia etukäteissuunnitelmia vaan projekti syntyy spontaanisti. Projektia ei aina hahmoteta käytettävissä olevan ajan suhteen eikä sen kestoa tiedetä etukäteen. Projekti voi jatkua lapsen mielessä, kotona, ystäväpiirissä tai muissa oppimisympäristöissä. (Kinos 2001, 41.)

Eteläpelto ja Rasku- Puttonen (1999) määrittelevät projektioppimisen suhteellisen pitkäkestoiseksi prosessiksi, joka rakentuu mielekkäiden ongelmien ympärille. Prosessissa integroidaan eri aiheita yhteen. Projektioppiminen ei viittaa itse oppimisen prosessiin vaan yleisiin oppimisen organisointimuotoihin. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 202.) Myös Pehkosen (2001) mukaan projektioppimiseen liittyy eri toimintojen kietoutuminen toisiinsa ja oppilaiden omista tarpeista ja kiinnostuksen kohteista lähtevä toiminta, joka tähtää hyväksyttävään lopputulokseen. Projektin kestosta päättävät oppilaat. (Pehkonen 2001, 82.)

Projektioppiminen edustaa ryhmämuotoista ja sosiaalista vuorovaikusta korostavaa opetusmuotoa, jonka pohjana on teoria konstruktivisesta oppimisesta. Opetusmuodon tavoitteena on perinteisen opettajajohtoisen opetuksen vähentäminen ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen korostaminen. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 203.) Krajcik ja Blumenfeld (2006) kuvaavat tiedon rakentuvan jo opitun pohjalle. He korostavat oppimisen olevan sidoksissa todelliseen maailmaan, jolloin se on myös tehokkainta. Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisessa on merkityksellistä. (Krajcik & Blumenfeld 2006, 319.)

Projektissa tutkitaan aihetta lapsiryhmissä, joiden koko voi vaihdella yksittäisestä lapsesta koko lapsiryhmään. Keskeistä on vastausten etsiminen tutkittavaan aiheeseen. Tutkiminen voi tapahtua yhdessä kasvattajien kanssa tai myös lapsen omasta aloitteesta. (Harris Helm & Katz 2001, 2)

Projektit liittyvät läheisesti osallisuuden käsitteeseen. Virkki (2015) kuvaa projekteja osana lasten toimijuutta ja osallisuutta lisäävänä toimintatapana. Lappeenrannan varhaiskasvatukseen tehdyn tutkimuksen mukaan projektit mahdollistavat lasten osallisuutta ja toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteuttamisen sekä myös käytettyjen menetelmien ja sisältöjen arvioinnin lyhyellä aikavälillä. Projektin arvioinnin avulla henkilöstöllä on mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa, mutta myös lapsilla on mahdollisuus arvioida omaa toimintaansa. (Virkki 2015, 137.)

Jokimies (2013) nostaa vuorohoidon lasten osallisuutta koskeneessa tutkimuksessa projektioppimisen arjen pedagogiseksi välineeksi varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa lastentarhanopettajat nostivat esiin projektioppimisen osallisuutta edistävänä toimintatapana ja pedagogisena menetelmänä. Tutkimuksessa koettiin projektioppimisen opettaneen lapsille oman toiminnan suunnittelua ja ajattelua, sekä tuoneen onnistumisen kokemuksia. Lapsiryhmässä projektit lisäsivät yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutuksellisuutta. (Jokimies 2013, 69.)

Projektioppimisen voidaan nähdä myös Katzin ja Chardin (2000) mukaan lisäävän lasten osallisuutta toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin sekä myös vastuunottoon omasta toiminnastaan. (Katz & Chard 2000, 3-4.) Projektioppiminen on tutkimuksissa havaittu hyväksi opetusmenetelmäksi. Sen on muun muassa havaittu lisäävän oppimismotivaatiota. Oppiminen on myös ollut syvempää ja tehokkaampaa kuin perinteisessä kouluoppimisessa. (Krajcik & Blumenfeld 2006, 317.)

Mörk-Huttunen (2008) on tutkinut lapsilähtöistä taidekasvatusta päivähoitossa. Näkökulmana on Reggio Emilian kasvatuskäsitys, joka korostaa lapsilähtöisyyttä. Hän nostaa pro gradu- tutkielmassaan esille projektityökentelyn. Projektioppimisen vahvuutena nähtiin se, että projektioppiminen voi tukea lapsen omiin havaintoihin perustuvaa tekemällä oppimista. (Mörk-Huttunen 2008, 87.)

Projektin tai teeman avulla oppiminen integroituu lapsen elämään. Projektien tulisikin pohjautua lasten kiinnostuksen kohteisiin ja ongelmiin. Lapsen arkeen pohjautuva oppiminen antaa myös lapselle mahdollisuuden toimia oman oppimisensa aktiivisena toimijana. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 82–85.)

Projektissa aikuinen turvaa toiminnallaan, että projekteissa tulevat lapsen kehityksen kannalta esille oleelliset asiat ja ilmiöt. Suunnittelussa tulee kuitenkin huomioida sisältöalue- ja kehityopsykologinen tieto sekä oppimisen ja kehittymisen jatkuvuus. Suunnittelun avulla lapselle tärkeisiin aihealueisiin integroidaan eri sisältöalueiden tietorakenteet. (Hujala ym. 2007, 82–85.)

Pedagoginen dokumentointi nostetaan esiin tärkeänä työmenetelmänä varhaiskasvatuksessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016a, 37). Kinos (2001) korostaa myös dokumentointia tärkeänä osana projektioppimista, sillä se toimii havainnoinnin apuna. Dokumentointi antaa kasvattajille palautetta lasten toiminnasta ja kiinnostuksen kohteista ja sen avulla projektin syventäminen on mahdollista. (Kinos 2001, 43–48.)

Mörk- Huttunen (2008) nostaa tutkimuksessaan esille opettajan roolin havainnoijana. Havainnoinnin avulla aihe projektiin löytyy ja havainnoinnin avulla voidaan määrittää sen kesto. Aikuisen tehtävänä on myös toimia motivoijana ja ylläpitää innostusta ja kiinnostusta aiheeseen. Aikuinen tuo projektiin monipuolisuutta ja aihealueita oppimissisällöistä. Aikuinen on ohjaaja ja oppimisen tukija projektissa. (Mörk-Huttunen 2008, 87.)

Norrena (2016) kuvaa projekteja keskeisenä osana uutta koulujen opetus-suunnitelmaa, joka painottaa laaja-alaisuutta oppimisessa. Projektioppiminen kuuluu nykyiseen toimintakulttuuriin. Hän kuvaa laaja-alaista oppimista tapahtuvan kaikkialla, ei pelkästään oppitunneilla ja opettajajohtoisesti. Laaja-alainen osaaminen korostaa oppilaan aktiivisuutta, yhteisöllistä tiedon rakentamista ja monipuolista oppimista korostavaa toimintakulttuuria. (Norrena 2016, 10, 170.)

Eheyttäminen on ollut alkuopetuksen toimintapa. Eheyttämisessä on kyse kokonaisvaltaisuudesta, jossa tietoaineksia ja oppiaineita yhdistellään kokonaisuudeksi. Tavoitteena eheyttämisessä on koota opetus lapsen elämää koskettavien teemojen ympärille. (Brotherus ym. 2002, 212-213.)

Eheytettyä pedagogista toimintaa painotetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Eheytetty pedagoginen toiminta mahdollistaa laaja-alaisuuden ja tutkimisen eri ilmiöissä ja asioissa. (Opetushallitus 2016a, 39.) Lapsiryhmän pedagogiikan suunnittelussa lähtökohtana ovat eheyttävät kokonaisuudet, jossa eri sisältöalueita yhdistellään (Heikka, Hujala, Turja & Fónsen 2016, 61–62).

Kinoksen (2001) mukaan lapsilähtöisissä projekteissa tulevat esille kaikki oleelliset ilmiöt ja asiat. Pitkäaikaisissa lasten suunnittelemisissa ja ideoimissa projekteissa tulevat esille esimerkiksi matematiikka, taiteenalat ja eri oppimisen osa-alueet. (Kinos 2001, 38–41.)

Keskeisenä ajatuksena on lasten omaehtoisen oppimisen tukeminen aktiivisen tutkimisen, kokeilun, omien hypoteesien testaamisen ja keskinäisen vuorovaikutuksen avulla. Lapsille tarjotaan valmiin tiedon sijaan keinoja itse löytää ja oppia teeman kannalta keskeiset käsitteet. (Hujala ym. 2007, 82–

85.) Projektiooppiminen antaa oppilaille mahdollisuuden oppia käytännön ja tekemisen kautta (Krajcik & Blumenfeld 2006, 317).

4.4 Lapsilähtöisyyden käsite

Aikuisten ja lasten välinen suhde on muuttunut vuosien saatossa. Aikuisjohtoisuus, joka on ollut vallitseva ajattelutapa menneinä vuosikymmeninä, on tietoisesti pyritty muuttamaan 1990-luvulta lähtien kohti lapsilähtöisyyttä ja lapsikeskeisyyttä. Nykyisin varhaiskasvatuksessa lapsia pidetään aktiivisina ja aloitteellisina toimijoina, jotka rakentavat omaa oppimistaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa. (Turja 2016, 43–45.)

Lapsilähtöisyys on muodostunut käytetyksi käsitteeksi 1990-luvun loppupuolella. Käsite muodostui vastaamaan lapsikeskeisyyden käsitteeseen, jonka tutkijat kokivat liian moni-ilmeiseksi ja monitasoiseksi. Lapsilähtöisyys on aikuislähtöisen kasvatuksen vastakohta. (Brotherus ym. 2002, 50-51.)

Kasvatusajattelun pohjana ovat yksilöiden välisen tasa-arvon ihanne, jossa lapsi hyväksytään omana itsenään ja jota kunnioitetaan. Jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja kiinnostuksen kohteet huomioidaan kasvattajien puolesta merkityksellisinä ja tasa-arvoisinä. (Hytönen 2008, 19.)

Puroilan (2002) mukaan kyse ei ole aikuisesta tai lapsesta lähtevästä toiminnasta. Hänen mukaansa tärkeintä on, että aikuinen pyrkii edistämään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista ottaen huomioon lapsen yksilöllisyyden ja yksilölliset tarpeet. Puroila (2002) toteaa, että tutkimuksen tulosten mukaan täydellinen aikuislähtöisyys tai lapsilähtöisyys on varhaiskasvatuksessa kuitenkin mahdotonta saavuttaa. Lapsilähtöisyydestä voidaan puhua tavoitteena, periaatteellisena lähtökohtana tai painopisteenä varhaiskasvatuksessa. (Puroila 2002, 178.) Kasvatus, jossa lapsi on keskiössä, mahdollistaa lapsen osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden. Ne ovat myös kasvatuksen tavoitteina. (Virkki 2015, 138.)

Lapsilähtöiseen kasvatustieteeseen liittyy myös kritiikkiä. Brotherus ym. (2002) nostavat esille kolme elementtiä, jota lapsilähtöinen kasvatustiede väheksyy. Ne ovat opetussuunnitelman tarpeellisuus kasvatuksessa, kasvattajan aktiivinen vaikutus lapseen sekä yhteisöllis- ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Lainsäädäntö, ohjaavat asiakirjat ja yleisesti opetustilanteet vaativat kuitenkin huomioimaan myös edellä mainitut asiat. (Brotherus ym. 2002, 52, 55-57.)

Lapsilähtöisessä varhaiskasvatuksessa tarkastellaan varhaiskasvatusta lapsen kautta lapsen omana kasvuprosessina. Ehto lapsen oppimiseen ja oivaltamiseen ovat tutkiminen ja kokeilu. Oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa lapsi on aktiivinen toimija. Kokeilu, kysymysten asettelu ja niihin vastausten etsiminen ovat osa oppimista. Lapsen omasta aloitteesta tapahtuva toiminta lisää lapsen motivaatiota oppia. Lapsi luo oman suhteensa opittaviin asioihin, jolloin oppiminen ei aina tapahdu opetussuunnitelman mukaisessa järjestyksessä. (Kinos 2001, 30.)

Lapsilähtöisyydessä korostuu käsitys lapsesta aktiivisena oppijana ja oman oppimisensa subjektina. Aikuisen roolina ei ole tarjota lapselle valmiiksi rakennettuja oppimiskokonaisuuksia vaan antaa lapselle tilaa muodostaa oma oppimisprosessi. Lapsi lopulta säätelee omaa oppimistaan. (Hujala ym. 2007, 55–59.)

Lapsilähtöisyydessä ja lapsikeskeisyydessä pedagogisten sisältöjen ja teemojen tulisi rakentua lasten kiinnostuksen kohteista ja aiemmista kokemuksista. Kiinnostuksen kohteesta tai kokemuksista lähtevä toiminta mahdollistaa aktiivista tiedon rakentamista ja oppimista sekä aloitteellisuutta. (Turja 2016, 45.)

Lasten näkeminen toimijana liittyy osallisuuden käsitteeseen. Lapsilähtöisyyttä korostavassa kasvatuksessa kasvattajat mahdollistavat lasten osallisuutta osallistamalla heitä eri toiminnoissa. Näitä ovat lasten kokemusten mukaan muun muassa mahdollisuus itsenäiseen sekä yhteiseen päätöksentekoon, kokemuksia yhteisistä päätöksistä, mahdollisuuksia valintojen

tekoon sekä tietoisuutta valinnan mahdollisuudesta. Esille nousi myös kasvattajien joustavuus toiminnassa lasten ajatusten ja ideoiden pohjalta.

(Virkki 2015, 134.)

Jokimies (2013) pitää lasten osallisuuden mahdollistajana sellaista toimintakulttuuria, jonka lähtökohtana ovat lasten tarpeet sekä lapsen äänen kuuntelu. Kasvattajilta tämä vaatii luottamusta omaan ammattitaitoon, mutta myös joustamista ja toiminnan muuttamista. (Jokimies 2013, 56.)

Reunamon (2007) mukaan varhaiskasvatuksessa korostuu lasten tuottama sisältö, joka nousee heidän toiminnastaan. Kasvatuksellisissa sisällöissä lasten tuottamat merkitykset ja tapahtumat ovat merkityksellisiä ja aikuinen työstää ja ohjaa näitä sisältöjä. Oppiminen tapahtuu tämän seurauksena. (Reunamo 2007, 11.)

Myös Hujala ym. (2007) pitävät lapsen arjen kokemuksia, kiinnostuksen kohteita ja niistä nousevia ongelmia oppimisen lähtökohtana. Lapsilähtöisyydessä ajatuksena on pyrkiä rakentamaan kasvatuskäytännöt tukemaan jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita. Tavoitteiden, sisältöjen, kasvatusprosessin tavoitteiden ja menetelmien tulee lähteä lapsesta. Lapsilähtöiseen oppimisen pedagogiikkaan pyrittäessä lapsen oppimisen ymmärtäminen jatkuvana prosessina on keskeistä. (Hujala ym. 2007, 55–59.)

Lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumisen mahdollistaminen on kasvattajan tehtävä. Omaehtoinen kokeilu, tutkiminen ja oivaltaminen ovat osa oppimisprosessia. Kasvattajan tehtävänä voidaan nähdä lapsen yksilöllisyyden kunnioittaminen, tukeminen ja ohjauksen antaminen lapsen tarpeiden mukaan. Kasvattaja suunnittelee ja rakentaa kasvatuskäytännöt lasten tarpeiden mukaisesti ja mahdollistaa tätä kautta lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumisen. (Hujala ym. 2007, 55–59.) Kasvattajalta vaaditaan taitoa ja oivallusta, jotta lapset saa innostumaan omaehtoisesta oppimisesta. Tärkeää on toiminnan suunnittelu, jossa lapsen oma osallisuus huomioidaan. (Helenius & Korhonen 2005, 65.)

Turjan (2016) mukaan lasta osallistava pedagogiikka mahdollistaa lasten oman osaamisen kehittämisen. Lapsilla on osallistavassa pedagogiikassa

mahdollisuus asioiden ideointiin, niiden toteuttamiseen sekä myös arviointiin. Lasten käsitys omasta itsestään ja taidoistaan selvenee, yhteisötaidot kehittyvät sekä itsetuottamus kasvaa (Turja 2016, 53–54.)

5 KEHITTÄMISMENETELMÄT

5.1 Toimintatutkimus

Tämä kehittämishanke toteutettiin toimintatutkimuksen kautta ja siinä korostuivat toimintatutkimukselle tyypilliset piirteet; osallistaminen sekä käytännönläheisyys. Kehittämishanke lähti päiväkodin tarpeesta luoda oma toimintamalli projektioppimiseen ja saada se myös käytäntöön päiväkodin arkeen. Kehittämisen menetelmänä käytettiin henkilöstöä osallistavaa, learning cafe- menetelmää mukailevaa tilaisuutta, pedagogista kahvilaa. Toinen kehittämisen menetelmä oli benchmarking- vierailu.

Ojasalo ym. (2009) kuvaavat toimintatutkimusta tutkimuksellisen kehittämisen menetelmänä, jonka avulla pyritään löytämään ratkaisu tai uusi toimintamalli ongelmaan tai muuttamaan nykytilannetta. Toimintatutkimuksessa korostuu käytännönläheisyys, osallistaminen sekä yhteistyö. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 58.) Heikkinen (2006, 27) kuvaa lisäksi toimintatutkimusta reflektiiviseksi ja sosiaaliseksi prosessiksi.

Toimintatutkimuksen kohteena on yleensä ihmisten ja organisaatioiden muuttaminen. Muutoksen vieminen käytäntöön on keskeistä ja kehittämisprosessi voi kestää pitkään. Tärkeää toimintatutkimuksessa on organisatiossa työskentelevien ihmisten aktiivinen osallistuminen kehittämistyöhön. (Ojasalo ym. 2015, 37.) Kuusela (2005) korostaa myös osallisuutta. Toimintatutkimuksen lähtökohtana on tutkimus- ja muutosprosessi, jossa tutkittavat ja tutkija toimivat yhdessä. (Kuusela 2005, 53.)

Toimintatutkimuksessa olennaista on tuottaa tietoa, mutta myös tavoitella muutosta reaaliaikaisesti erilaisten asioiden muuttamiseen parantamalla ja edistämällä niitä (Kuula 1999, 11). Toimintatutkimuksessa on tarkoitus tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi. Kyseessä on useimmiten ajallisesti rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan sekä kokeillaan uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2006, 16–17.) Kananen (2014, 11) kuvaa toimintatutkimusta jatkuvana parantamisena, joka koskee usein käytäntöjä.

Toimintatutkimus ei pyri yleistämään. Tuloksena voidaan saada muutos entiseen, mutta se koskee vain ilmiötä, joka on ollut tutkimuksen kohteena. (Kananen 2014, 33.)

Kehittämisen lähtökohdat voivat vaihdella. Kehittämistyö voi lähteä erilaisista lähtökohdista kuten organisaation kehittämistarpeista tai halusta muuttaa asioita. Kehittäminen voi tähdätä uudistukseen. Tällöin kehittämistyön tavoitteena voi olla esimerkiksi uusi toimintamalli, palvelu tai tuote tai uuden toimintakulttuurin luominen. (Ojasalo ym. 2015; 19, 26.)

Kehittäminen voi olla yhteistoiminnallista, jolloin kehittäjät ja toimijat osallistuvat yhdessä kehittämiseen. Kehittäjät ja toimijat ovat rinnakkaisissa suhteissa toisiinsa hierarkisen suhteen sijaan. (Toikko & Rantanen 2009, 90.) Toimintatutkimusta voidaan kutsua myös osallistavaksi tutkimukseksi, jossa pyritään yhdessä ratkaisemaan ongelmia tai saamaan aikaan muutoksia. Käytännöissä toimivat ihmiset ovat aktiivisesti osallisia muutoksessa ja kehittämisessä. (Ojasalo ym. 2015, 58–59.) Osallistavassa toimintatutkimuksessa mahdollisemman moni yhteisön jäsen osallistuu tutkimukseen ja kehittämiseen. Osallistavuus on avointa dialogia käytännön toimijoiden ja tutkijoiden välillä. (Heikkinen 2006, 32-33.)

Toimintatutkimuksessa korostuu spiraalimaisuus, jossa kehittämistyö voidaan kuvata jatkuvana syklinä. Spiraalimalli muodostuu kehästä, jossa kehittämistoiminnan vaiheet perusteluvaihe, organisointi, toteutus ja arviointi seuraavat toisiaan. Prosessi jatkuu uusilla kehillä, joissa toistuvat jälleen samat vaiheet. Prosessin tuloksia arvioidaan aina uudestaan ja seurauksena perusteluja täsmennetään. (Toikko & Rantanen 2009, 66.)

Toimintatutkimusta voidaan kuvata myös spagettimaisena prosessina, joka suhtautuu ympäristöönsä avoimesti ja vapaasti. Spagettimaisessa prosessissa reagoidaan aina tilannekohtaisesti, jolloin kehittäminen voi edetä eri vaiheiden välillä epäloogisestikin ja etenee katkonaisesti. Kyseessä on avoimesti ja vapaasti muokkautuvasta prosessista, jossa dialogi on keskipisteinä. (Toikko & Rantanen 2009, 69–72.)

Kehittämistyö voidaan nähdä käyttäjä- ja toimijälähtöisenä. Kehittäminen on kriittistä ja tähtää olemassa olevan toimintatavan arviointiin. Kehittäminen ei perustu ennalta suunniteltuun lopputulokseen. Tavoitteena on tasavertainen prosessi, jossa kehittämisen lähtökohdat, prosessi ja tulokset tuotetaan yhdessä ilman varsinaista auktoriteettia. Kriittinen arviointi on tärkeää. (Toikko & Rantanen 2009, 164.)

Toimintatutkimusta on mahdollista tehdä kahdella tavalla, joista toinen on toimijatutkija-asetelma. Siinä tutkijalla on kokemusta tutkimuskohteestaan ja tutkimus syntyy halusta kehittää omaa työtään tai työyhteisöä. Kenttätöössä toimintatutkija osallistuu muutosprosessiin. (Huovinen & Rovio 2006, 94–96.) Toimijan ollessa itse mukana, toiminta, tutkimus ja muutos tapahtuvat kaikki samanaikaisesti (Kananen 2014, 16).

Kehittämismenetelmän valintaan vaikuttaa se millaista tietoa tarvitaan ja mihin sitä käytetään. Eri menetelmillä saadaan erilaisia näkökulmia ja tietoa kehittämistyön tueksi. Kehittämistyössä on tyypillistä käyttää rinnakkain eri menetelmiä, jotka voivat täydentää toisiaan. (Ojasalo ym. 2015, 40–44.)

Tässä kehittämishankkeessa menetelminä olivat learning cafe- menetelmän mukaiset pedagogiset kahvilat sekä benchmarking- menetelmä, joita käytettiin rinnakkain. Benchmarking- vierailu kohdistui päiväkotiiin, joka painottaa toiminnassaan projektioppimista.

Kehittämishanke eteni toimintatutkimukselle tyypillisellä tavalla. Kehittämishankkeessa suunnittelu, toteuttaminen ja toteutuksen arviointi seurasivat toisiaan. Kehittämistilaisuudet, pedagogiset kahvilat, suunniteltiin ja toteutettiin edellisen tilaisuuden palautteen ja arvion perusteella. Vierailukäynti projektioppimista painottavaan päiväkotiiin ohjasi kehittämistä eteenpäin ja vaikutti pedagogisten kahviloiden suunnitteluun ja toteutukseen.

Kehittämishankkeessa opinnäytetyöntekijä osallistui kehittämisen lisäksi kenttätöössä muutosprosessiin. Projektioppimisen toteuttaminen omassa työssä muiden kasvattajien lailla sekä toiminnan arviointi kuuluivat opinnäy-

tetyöntekijän tehtäviin. Opinnäytetyöntekijän rooliin kuului myös kehittämishankkeen toteuttaminen päiväkodissa, jolloin myös kehittämishankkeen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi kuuluivat tehtäviin.

5.2 Learning cafe- työskentely

Kehittämishankkeessa käytettiin yhteisöllisiä menetelmiä. Yhteisölliset ideointimenetelmät ovat suosittuja kehittämistyössä. Tyypillistä yhteisöllisille menetelmille on, että joukko ihmisiä ideoi ja luo yhdessä uusia näkökulmia aiheeseen. Kehittämistyötä tehdään usein yhdessä ja kehittämistyön tekijä on jollakin tavalla osa ryhmää, jota asia koskee. Toimivat käytännön ratkaisut vaativat tiivistä yhteistyötä ja keskinäistä ymmärrystä sen osallistujilta. (Ojasalo ym. 2015, 40-44.)

Osallistavista menetelmistä kehittämishankkeen kannalta keskeisemmäksi nousi learning cafe- menetelmä, josta oli otettu vaikutteita toteutukseen. Learning cafe- menetelmä on muunnos aivoriihityöskentelystä. Aivoriihityöskentely on luovan ongelmaratkaisun standardimenetelmä, jossa ideoita tuotetaan ryhmässä. (Ojasalo ym. 2015, 162.)

Kyseessä on työskentelymenetelmä, jonka avulla isompi verkosto saadaan toimimaan ja kehittämään uutta pienempiä ryhmiä aktivoimalla. Menetelmä tukee muun muassa hiljaisempien osallistujien osallistumista, yhteisen ymmärryksen syntymistä sekä ratkaisujen löytymistä. (Järvensivu, Nykänen & Rajala 2010, 68–69.)

Learning cafe eli oppimiskahvila- menetelmässä ideoidaan yhdessä valittua teemaa useassa pöytäryhmässä. Menetelmä vaatii isomman osallistujamäärän eli vähintään 12 henkeä. Kehitettävästä teemasta keskustellaan pöytäryhmittäin eri näkökulmista. (Ojasalo ym. 2015, 162.)

Opinnäytetyössä käytettiin menetelmänä learning cafesta mukautettua pedagogista kahvilaa. Lappeenrannan varhaiskasvatus käyttää nimitystä pe-

dagoginen kahvila yhteisille tilaisuuksille, joissa käsitellään varhaiskasvatuksen eri teemoja, ajankohtaisia aiheita, koulutuksia tai käydään arvokeskustelua. Pedagogiset kahvilat voivat olla kaupungin yhteisiä tai yksikön omia tilaisuuksia. Näitä tilaisuuksia järjestetään säännöllisesti ja järjestäjänä ovat kasvatus- ja opetustoimi.

Tässä kehittämistyössä esimerkkinä toimi kaupungin malli pedagogisesta kahvilasta, jota sovellettiin toteutettavaksi päiväkodin sisäisesti. Pedagogiset kahvilat olivat päiväkodin omia tilaisuuksia, joihin osallistui päiväkodin kasvattajia. Tilaisuuksien aiheina olivat projektioppiminen ja sen ympärille nivoutuvat aiheet. Tilaisuudet olivat ennalta suunniteltuja ja työskentely tapahtui pienryhmissä teeman mukaisesti. Pedagogisissa kahviloissa muodostettiin pienryhmiä, jotka keskustellen pohtivat annettua aihetta ja kirjasiivat vastauksensa ylös. Osassa tilaisuuksissa esiteltiin toimintaa, jolloin keskustelu tapahtui yhteisesti ilman pienryhmiä. Jokainen tilaisuus kirjattiin opinnäytetyön tekijän toimesta tilaisuuden pöytäkirjaan.

5.3 Benchmarking- vierailu

Toinen kehittämishankkeessa käytetty menetelmä on benchmarking- vierailu, joka kohdistui päiväkotiin, jossa painotetaan projektioppimista työtapana. Vierailun tavoitteena oli tutustua päiväkodin toimintaan projektioppimiseen liittyen ja saada sitä kautta ideoita projektioppimisen toteuttamiseen ja toimintamallin luomiseen.

Benchmarking eli vertailukehittäminen tarkoittaa, että työyhteisö tai organisaatio vertaa omaa toimintaansa ja omaa kehittämishaastettaan systemaattisesti johonkin toiseen organisaatioon tai muihin organisaatioihin. Menetelmässä tutkitaan menestyviä tai menestyvää organisaatiota ja pyritään oppimaan ja ottamaan käyttöön muualla hyväksi havaittuja tapoja. (Virtanen 2007, 185.)

Benchmarking on toimiva menetelmä etenkin tuottavuuden, työtapojen ja toimintaprosessien kehittämisessä. Tavoitteena on toisilta oppiminen ja

oman toiminnan kyseenalaistaminen sekä reflektointi. Eri organisaatioilta oppiminen tarkoittaa myös soveltamista luovasti omaan organisaatioon. (Ojasalo ym. 2015, 43–44.)

Benchmarking menetelmässä etsitään toimintatapaa, joka on hyväksi todettu. Esimerkki otetaan tarkasteluun ja oman toiminnan kehittämiseen. Parhaan käytännön tutkiminen tarjoaa lähinnä vertailukohtaa eikä mallia siinänsä. Tutkittava käytäntö antaa suuntaa ja ideoita omaan kehittämisen kohteeseen. (Viitala 2013, 203–204.)

Kyseessä on systemaattinen prosessi, jossa on useista toisistaan poikkeavia vaiheita. Vaiheita ovat oman toiminnallisen kehittämiskohteen paikantaminen ja yksilöiminen, vertailukohteen hakeminen, vertailuprosessista sopiminen ja vertailuprosessin arviointi. (Virtanen 2007, 185.)

Benchmarking vaatii pohjatyön, jossa ensin määritellään kehittämistä kaipaava kohde. Kehittämiskohteelle etsitään vertailukohde, josta kerätään järjestelmällisesti tietoa ja selvitetään kuinka organisaatiot tässä onnistuvat. Apuna voi olla erilaisia tiedonhaun menetelmiä, kuten verkosta etsitty tieto tai tutustumiskäynnit. Benchmarking- vierailu on järjestelmällinen oppimistapa, jonka avuksi suunnitellaan kysymys- tai havainnointilista. Vierailun jälkeen tietoa tulkitaan sekä sovelletaan oman organisaation toimintaan. (Ojasalo ym. 2015, 186.)

Borgman ja Packalén (2002) esittävät paras käytäntö ajattelun. Tietoa kerätään ja analysoidaan haastattelujen, dokumenttien ja suorien kontaktien avulla. Kerätystä tiedosta arvioidaan, mikä kussakin on parasta ja kuinka sitä voidaan hyödyntää oman toiminnan kehittämisessä. Parasta käytäntöä voidaan harvoin suoraan kopioida, vaan siitä pyritään oppimaan ja rakentamaan omat sovellukset organisaatioon. Paras käytäntö- ajattelussa oman organisaation käytäntöjä verrataan ja arvioidaan ja parhaasta käytännöstä pyritään oppimaan. (Borgman & Packalén 2002, 30.)

Kehittämishankkeessa opinnäytetyön tekijä vieraili päiväkodissa, joka painottaa toiminnassaan projektioppimista. Vierailun tavoitteena oli tutustua

toimintaan ja saada ideoita projektioppimisen toteuttamiseen sekä projektioppimisen toimintamalliin.

6 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

6.1 Kehittämishankkeen eteneminen

Kehittämishanke ajoittui noin vuoden aikavälille, syksyn 2016-talven 2017 väliselle ajalle (kuvio 2). Kehittämisidea lähti päiväkodin apulaisjohtajan ehdotuksesta luoda malli projektioppimisen toteuttamiseen ja kehittämiseen päiväkodissa. Idea pohjautui myös uudistuneeseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä Lappeenrannan varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Projektioppiminen on ollut kehittämisen tavoitteena jo pidemmän aikaa päiväkodin toiminnassa, mutta järjestelmällistä sekä tavoitteellista kehittämistä ei vielä ollut toteutettu.

Kehittämishankkeen tavoite muodostui nopeasti kesän 2016 organisaation kehittämisen tarpeesta. Suunnitelma kehittämishankkeen toteuttamiselle syntyi syksyn 2016 aikana, kuten myös kirjallinen opinnäytetyön suunnitelma.

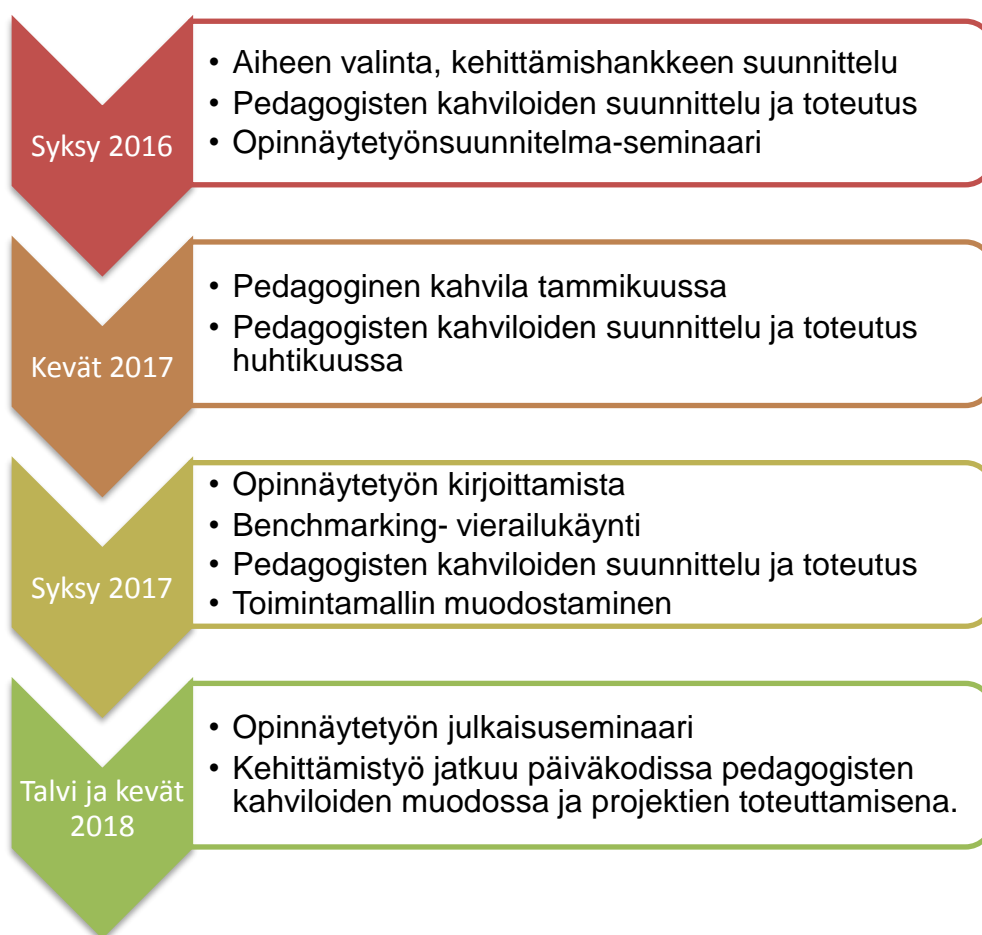
Kehittämishanke käynnistyi syksyllä 2016, sillä päiväkodin toimintakausi oli jo käynnissä ja tämän vuoksi myös kehittäminen aloitettiin pikaisesti. Syksyn aikana opinnäytetyöntekijä ja apulaisjohtaja suunnittelivat pedagogiset kahvilat, jotka myös toteutettiin jo lokakuussa 2016 ja toinen tammikuussa 2017.

Keväällä 2017 järjestettiin vielä kaksi tilaisuutta, jossa jokainen ryhmä esiteli oman ryhmänsä projektin. Opinnäytetyöntekijä ja apulaisjohtaja antoivat ryhmille tehtävän alkuvuodesta 2017. Ryhmien tehtävänä oli esitellä oman lapsiryhmänsä projekti. Avuksi oli annettu kysymyksiä, joihin projektin esittelyssä tavoiteltiin vastausta. Keväällä tehtiin myös päiväkodin toimintakauden arviointi, johon jokainen ryhmä pystyi hyödyntämään projektiesittelyään toiminnan arvioinnissa.

Kehittämishanke jatkui myös toimintakaudella 2017-2018. Vierailukäynti projektioppimista painottavaan päiväkotiin toteutui elokuussa 2017. Vierailu-

käynnistä ja sen tuloksista kerrottiin henkilökunnalle joulukuussa 2017 pedagogisissa kahviloissa. Kehittämishankkeen tuloksena syntyi projektioppimisen toimintamalli päiväkotiin syksyn 2017 aikana.

Kehittämishanke jatkuu päiväkodissa vielä tämän opinnäytetyön raportin jälkeenkin. Mahdolliset benchmarking- vierailun ideat ja niiden käyttöönotto toteutuu keväällä 2018 tai mahdollisesti myöhemmin. Kyseessä on ollut pitkäkestoinen hanke, johon on vaikuttanut paljon päiväkodin tämän hetkiset resurssit kehittämisen toteuttamiseen.



KUVIO 2. Toteutunut kehittämishankkeen aikataulu.

6.2 Pedagogisten kahviloiden toteutus

Opinnäytetyössä raportoitu kehittämishanke kesti 2016 syksystä- 2017 syksyyn. Tänä aikana pidettiin yhteensä kuusi learning cafe- menetelmästä mukailtua pedagogista kahvilaa. Niistä neljä ajoittui toimintakauden 2016-2017 ajalle ja kaksi toimintakaudelle 2017-2018. Tavoitteena on jatkaa kehittämishanketta keväällä 2018 tämän opinnäytetyönraportin kirjoittamisen jälkeen, jolloin pidetään vielä kolme erillistä tilaisuutta projektien esittelyyn. Kehittämishankkeen pedagogiset kahvilat, niiden ajankohdat ja aiheet on esitetty seuraavassa kuviossa (kuvio 3).



KUVIO 3. Kehittämishankkeen pedagogiset kahvilat.

Jokaisen pedagogisen kahvilan sisällön ja toteutuksen suunnittelivat tämän opinnäytetyöntekijä ja apuna oli päiväkodin apulaisjohtaja. Suunnitteluun kuului yhteisiä palavereja, joissa suunniteltiin runko tapahtumille sekä opinnäytetyöntekijä laati kutsun tilaisuuksiin. Kutsu välitettiin sähköpostin kautta henkilöstölle, lisäksi paperinen kutsu tulostettiin yhteisiin tiloihin.

Kehittämishanke käynnistyi syksyllä 2016. Ensimmäinen pedagoginen kahvila järjestettiin lokakuussa 2016 ja seuraava saman sisältöinen kahvila tammikuussa 2017. Tavoitteena oli järjestää tilaisuudet mahdollisimman lyhyellä aikavälillä, mutta aikataulullisista syistä tämä ei onnistunut. Tilaisuuden ajankohdaksi valittiin päiväkodin lepoaika, jolloin kasvattajien oli helppoa päästä osallistumaan. Tilaisuuteen oli varattu aikaa noin 1,5 tuntia. Tilaisuudet otettiin huomioon työvuorosunnittelussa niin, että jokaisesta ryhmästä tilaisuuteen pääsisi yksi kasvattaja. Lisäksi toiveena oli, ettei samalle ajalle sovita palavereja tai keskusteluja.

Lokakuun tilaisuuteen osallistui yhdeksän kasvattajaa ja tammikuun tilaisuuteen 11 kasvattajaa. Laajennetun- ja vuorohoidon päiväkodissa osallistuminen samaan aikaan on lähes mahdotonta työvuorojen takia, sillä myös lapsiryhmässä täytyy olla riittävästi ihmisiä tilaisuuden aikaan. Osallistumismäärät tähän nähden olivat hyviä. Tavoitteena oli jokaisen päiväkodin työntekijän osallistuminen johonkin tilaisuuteen, mutta tämän järjestäminen työvuorojen vaihtuvuuden vuoksi ei onnistunut. Tilaisuudet kirjattiin pöytäkirjoihin kaikkien luettavaksi, jotta poissaolijat pystyivät ne itsenäisesti lukemaan.

Syksyn 2016 pedagogisten kahviloiden aiheet rakentuivat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisiin aiheisiin, jotka olivat myös toiminnan kannalta keskeisiä. Tilaisuuksissa kerrottiin kehittämishankkeen tarkoitus ja tavoite sekä kuinka kehittämishanke toteutetaan. Tilaisuuksien vetäjänä toimi tämän opinnäytetyöntekijä ja mukana oli myös päiväkodin apulaisjohtaja.

Tilaisuudet aloitettiin tutustumalla varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) sisältöön, tarkemmin oppimisen alueisiin ja dokumentointiin, jotka liittyvät projektioppimiseen. Lisäksi lastentarhanopettaja, joka on käyttänyt ryhmänsä toiminnassa työtapaa aikaisemmin, kertoi työtavan toteuttamisesta ja omista kokemuksistaan. Tilaisuuksien tavoitteena oli yhteinen keskustelu ja pohdinta aiheesta. Pedagogisten kahviloiden vetäjinä toimivat apulaisjohtaja ja opinnäytetyöntekijä. Osallistujat jakaantuivat noin kolmen hengen ryhmiin, joissa he saivat pohdittavakseen seuraavat kysymykset:

1. Miten projektioppiminen näkyy tällä hetkellä ryhmän toiminnassa (tulevat ja meneillään olevat projektit)?
2. Miten dokumentointia tehdään ja kuinka sitä voitaisiin kehittää?

Kysymykset olivat käytännönläheisiä ja koskivat ryhmän toiminnan toteuttamista. Kysymyksen avulla henkilöstö pääsi refleктоimaan omaa toimintaansa sekä arvioimaan ryhmässä toteutettavaa toimintaa projekteja koskevan kysymyksen avulla.

Ryhmät kirjasivat paperille omat vastauksensa, jotka olivat yhteisen keskustelun pohjalta saaneet. Ryhmien vastaukset käytiin yhteisesti keskustellen läpi kaikkien osallistujien kesken. Opinnäytetyöntekijä kirjasi tilaisuudesta pöytäkirjan, joka tallennettiin päiväkodin sisäiseen verkkoon koko henkilökunnan nähtäväksi.

Pedagogisten kahviloiden tavoitteena oli tukea ryhmässä toteutettavaa projektioppimisen toteuttamista ja antaa pohdinnan ja yhteisen keskustelun avulla ideoita dokumentointiin ja toteuttamiseen. Tavoite toteutui, sillä kysymykset ja niiden pohdinta yhdessä sekä koko tilaisuuden osallistujien kesken aiheutti paljon keskustelua. Keskusteluissa tuli ilmi ehdotuksia ryhmien projektien tukemiseen tai toimintatapoihin sekä positiivista palautetta toisilta ryhmiltä. Yhteinen keskustelu koettiin hyväksi ja se auttoi henkilöstöä arvioimaan omaa toimintaansa.

Palautetta pedagogisesta kahvilasta ja sen toteutuksesta kysyttiin heti tilaisuuden lopuksi ja kirjattiin ylös. Palautetta ei kirjattu tilaisuuden pöytäkirjaan vaan erilliseen tiedostoon opinnäytetyön tekijälle. Palauteen anto tapahtui suullisesti. Palaute oli pääosin positiivista ja yhteinen keskustelu aiheesta koettiin hyväksi. Toivottiin, että jokaisella olisi mahdollisuus osallistua tilaisuuteen. Palautteen anto oli suullista, mutta palaute oli myös realistista eikä kaunistelevaa. Mukana oli myös negatiivista palautetta, joka kohdistui lähinnä toimintatapaan. Toimintatapaa ei koettu mieluisaksi vaan työlääksi. Resurssit liittyen aikaan ja henkilöstön määrään nousivat myös esiin, sillä niiden koettiin vaikeuttavan projektioppimisen toteuttamista lapsiryhmässä.

Ryhmät saivat syksyn tilaisuuksissa tehtävän kevään 2017 pedagogisia kahviloita varten. Kasvattajien tuli dokumentoida lapsiryhmässä toteutettu projekti ja esitellä se seuraavassa tilaisuudessa muille ryhmille. Kevään tilaisuuksista laitettiin jälleen sähköpostitse kutsu koko henkilöstölle. Pedagogiset kahvilat pyrittiin huomioimaan työvuorosuunnittelussa, jotta vähintään yksi ryhmän kasvattaja pääsisi paikalle. Myöhemmin alkuvuodesta 2017 ryhmät saivat tilaisuuden kutsun yhteydessä kysymykset, joihin projektin esittely pohjautui ja jotka toimivat apuna projektin osa-alueiden hahmottamisessa.

Toimintakauden 2016-2017 aikana oli tavoitteena toteuttaa vielä kaksi tilaisuutta keväällä 2017. Nämä tilaisuudet ajoitettiin huhtikuulle 2017 ja niiden suunnittelusta vastasivat jälleen tämän opinnäytetyön tekijä ja päiväkodin apulaisjohtaja. Tilaisuudet järjestettiin jälleen lepoaikana, jolloin järjestely oli päiväkodin päivärytmin kannalta helpointa. Tilaisuuksissa jokainen ryhmä pääsi esittelemään oman ryhmänsä projektin. Tilaisuuksia oli kaksi, mutta ajan riittämättömyyden takia osa ryhmistä pääsi esittelemään toteutetun projektin työpaikkapalaverissa myöhemmin. Kaikki projektit tulivat esitellyksi kevään aikana. Esittelyssä sai käyttää vapaata esitystapaa, kuten valokuvia tai videoita.

Saatteeksi projektin esittelyyn annettiin seuraavat kysymykset, jotka esityksistä tuli ilmetä. Kysymykset pohjautuivat Virkin (2015) tutkimuksessa viittaamaan Tredserin osallisuusmalliin. Kysymysten avulla voidaan arvioida lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta. (Virkki 2015, 139.) Lisäksi kysymysten muodostamisessa oli huomioitu uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiset laaja-alaisen oppimisen alueet.

Mistä idea lähti (aikuiset/lapset)?

Miten projekti eteni? Mikä oli hyvää, mikä ei?

Miten projektia dokumentoitiin? Kuinka arvioitiin?

Miten lasten ja vanhempien osallistaminen näkyi?

Mihin vasun/esiopetussuunnitelman kohtiin projekti vastasi (laaja-alainen oppiminen)?

Tilaisuudet kirjattiin pöytäkirjaan ja jokaisen ryhmän koonti omasta projektista tallennettiin kaikkien nähtäväksi päiväkodin yhteiseen verkkoon. Esitykset vaihtelivat, mutta suurin osa ryhmistä käytti Power point- ohjelmaa apuna esittelyssä. Muita tapoja olivat valokuvat ja kerronta sekä myös julkisesti internetissä ryhmän toimintaa kuvaavat dokumentit ja kuvat. Esityksien visuaalisuus kuvasi projektien kulkua selkeästi ja ryhmät olivat kiinnittäneet huomiota saatteeksi annettuihin kysymyksiin ja ne ilmenivät esityksistä. Tämän lisäksi henkilöstö kertoi projektin kulusta, siihen liittyvistä haasteista ja onnistumisista. Esitykset ja kuvat koottiin henkilöstön omaan verkkoon, josta kaikki pystyivät esitykset näkemään, vaikka eivät olisi paikalla olleet. Ryhmien projekteista koottuja esityksiä käytettiin myös ryhmän toimintakauden arvioinnissa. Osaa ryhmien projektien esittelyistä näytettiin myös vanhemmille sekä kuvattiin päiväkodin verkkosivuilla.

Esittelyn kautta ryhmät joutuivat erittelemään projektistaan eri osa-alueita, kuten laaja-alaisen oppimisen alueet, dokumentointi ja osallisuus. Nämä kaikki ovat varhaiskasvatussuunnitelman alueita, jotka huomioidaan vuosisuunnitelman arvioinnissa. Arviointia tehtiin jo projektin esittelyn vaiheessa, mikä helpotti vuosisuunnitelman arvioinnin tekoa monen ryhmän kohdalla.

Palautetta tilaisuudesta kysyttiin paikalta olevilta välittömästi tilaisuuden jälkeen suullisesti ja kirjattiin ylös. Palautteen mukaan projektien esittelyt koettiin mielenkiintoiseksi, mutta kasvattajille esityksen luominen saattoi olla haastavaa sovittoa päiväkodin muun arjen yhteyteen. Kyseessä oli ensimmäinen kerta vastaavanlaiseen esittelyyn, joten se aiheutti myös joillekin kasvattajille ylimääräistä painetta suorittaa esityksen luominen muun työn ohessa. Projektien esittely koettiin kuitenkin mielenkiintoiseksi ja ne avasivat muiden ryhmien toimintaa avoimemmaksi. Palaute oli kevään pedagogisista kahviloista positiivista ja henkilöstö seurasi mielenkiinnolla muiden ryhmien esityksiä. Ryhmät saivat myös positiivista palautetta ja ihastelua omasta toiminnastaan muilta kasvattajilta.

Kehittämishanke jatkui toimintakauden 2017-2018 syksyllä. Toiminnan jatkuvuus oli kirjattu myös päiväkodin pedagogiseen vuosikelloon. Syksyn

2017 pedagogiset kahvilat oli tarkoitus toteuttaa marraskuussa. Marraskuussa ryhmien toiminta on jo päässyt alkuun, jolloin myös projektioppimista lasten kanssa on ehditty mahdollisesti toteuttamaan tai lapsilta on jo voinut nousta esiin mahdollisia mielenkiinnon kohteita. Päiväkodin muun toiminnan, kuten koulutusten ja resurssien vuoksi tilaisuudet jouduttiin kuitenkin siirtämään joulukuulle 2017.

Tilaisuuksien suunnittelu ajoitettiin lokakuulle 2017, jolloin opinnäytetyöntekijä ja apulaisjohtaja järjestivät suunnittelupalaverin. Suunnitteluvaiheessa pohdittiin aiheet pedagogisiin kahviloihin. Pohjana suunnittelulle toimi aikaisemmista tilaisuuksista saatu palaute ja arvio tilaisuuksien toteuttamisesta. Pedagogisten kahviloiden aiheeksi päätettiin nostaa ryhmien projektioppimisen toteuttaminen syksyn aikana. Saatekysymykset olivat osittain samoja kuin aikaisemmissa pedagogisissa kahviloissa. Saatekysymyksinä olivat:

- Mitkä ovat lasten mielenkiinnon kohteet?
- Miten lasten/vanhempien osallistaminen näkyy?
- Kuinka dokumentoidaan?

Lisäksi tärkeänä aiheena oli toiseen projektioppimista toiminnassaan painottavaan päiväkotiin suuntautunut vierailukäynti ja sen tulokset. Nämä aiheet olivat tavoitteena käydä läpi keskustellen ja pohtia niiden soveltuvuutta päiväkodin toimintaan.

Päiväkodin pedagogiset kahvilat toteutettiin joulukuun 2017 alussa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tilaisuudet oli tavoitteena pitää kuukautta aikaisemmin, mutta ne siirrettiin päiväkodille paremmin sopivaan aikaan joulukuulle peräkkäisille päville. Aikaa oli varattu edellisten tilaisuuksien tapaan päiväkodin lepoaika, noin 1,5 tuntia. Kahdessa tilaisuudessa oli tavoitteena käydä läpi lapsiryhmien projektioppimisen tilannetta tällä hetkellä. Ryhmille oli annettu tieto kummassa tilaisuudessa heidän esittelynsä olisi. Pedagoginen kahvila aloitettiin kertaamalla, mikä kehittämisen tavoitteena on ja mitkä ovat tilaisuudessa käsiteltävät aiheet sekä esittelyvuorossa ole-

vat ryhmät. Ensimmäisen pedagogisen kahvilan vetäjinä toimivat opinnäytetyöntekijä sekä apuna oli päiväkodin apulaisjohtaja, jälkimmäisessä opinnäytetyöntekijä yksin.

Ensimmäiseen tilaisuuteen pääsi osallistumaan päiväkodin laajennetun- ja vuorohoidon huomioon ottaen suuri määrä henkilöstöä, 14 kasvattajaa. Jokainen ryhmä esitteli oman ryhmänsä projektioppimisen tilanteen tällä hetkellä. Kaikki ryhmät esittelivät suullisesti toimintaansa ja kaikilla tulivat kertomastaan ilmi ennalta annetut kysymykset mielenkiinnon kohteisiin, dokumentointiin ja osallisuuteen. Yksi ryhmä käytti esittelyn apuna valokuvia ja useampi ryhmä pedanet-sivustolle lisäämäänsä dokumentointia. Tilaisuudesta kirjattiin opinnäytetyön tekijän toimesta pöytäkirja, jossa on kirjattu jokaisen esitellyn ryhmän toiminta ja myös palaute projektioppimisen kehittämisestä.

Toisessa tilaisuudessa oli vähäisempi osanotto, seitsemän kasvattajaa. Tilaisuuden pitäjänä toimi ainoastaan opinnäytetyöntekijä. Esitteleviä ryhmiä piti olla viisi, mutta kahden ryhmän esteiden takia, esitteleviä ryhmiä oli vain kolme. Loput kaksi ryhmää esittelevät projektinsa tilaa myöhemmin työpaikkapalaverissa. Esittelyissä ryhmän kasvattaja kertoi ryhmän projektista vastaten samalla ennakkoon annettuihin kysymyksiin. Apuna käytettiin jälleen pedanet-sivustolle tehtyä dokumentointia sekä myös valokuvia. Pääasiassa projektin tilan kuvaaminen tässä vaiheessa tapahtui kuitenkin suullisesti kertomalla, sillä suurin osa ryhmistä olivat vasta aloitelleet projektia.

Joulukuun 2017 pedagogisissa kahviloissa opinnäytetyöntekijä kertoi vierailustaan projektioppimista painottavaan päiväkotiin ja esitteli vierailukäynnin aiheet ja niiden toteuttamista kyseisessä päiväkodissa. Esittely tapahtui ker-
toen ja käyttäen apuna kyseisen päiväkodin pedanet-sivustoa, jolle oli dokumentoitu materiaaleja projekteista. Ideat vanhempien osallistamisessa herättivät etenkin mielenkiintoa ja yhteisesti pohdittiin tavan olevan mahdollisesti sellainen, jota voisi kokeilla tietyissä lapsiryhmissä.

Molemmissa tilaisuuksissa kysyttiin lopuksi palautetta kehittämishankkeesta. Palaute kirjattiin myös pöytäkirjaan. Palautteen mukaan pedagogiset kahvilat koettiin hyvänä kehittämisen tapana ja yhteinen keskustelu on ollut tarpeen ja hyödyllistä. Aluksi projekti käsitteenä tuntui vieraalta ja vaikealta, samoin koko kehittäminen. Nyt käsite ja työtapana on tuttu ja helppo toteuttaa. Jokaisella oli kokemusta projektin toteuttamisesta edelliseltä toimintakaudelta.

6.3 Pedagogisten kahviloiden tulokset

Toimintakauden 2016-2017 syksyn 2016 pedagogisissa kahviloissa pienryhmät keskustelivat annetuista aiheista ja kirjasivat vastauksensa kysymyksiin. Aiheet käytiin tilaisuuden lopuksi yhdessä keskustellen läpi sekä kirjattiin pöytäkirjoihin, jotka lisättiin päiväkodin yhteiseen verkkoon luettavaksi. Näin koko henkilöstöllä oli mahdollisuus nähdä mitä tilaisuuksissa käsiteltiin.

Toimintakauden 2017-2018 pedagogisissa kahviloissa aiheena oli keskustella projektien kehkeytymisestä ja apuna olivat apukysymykset. Tilaisuuksissa käytiin yhteistä keskustelua eikä käytetty aikaisempaan tapaan pienryhmiä. Ryhmät esittelivät suullisesti projektien alkua ja tilannetta. Opinnäytetyöntekijä kirjasi tilaisuudet erillisiin pöytäkirjoihin, jotka ovat avoimesti koko henkilökunnan luettavissa. Pöytäkirja lisättiin päiväkodin yhteiseen verkkoon.

Seuraavassa on pedagogisten kahviloiden aiheiden kaikki vastaukset kirjattuina. Aiheet nostivat samoja vastauksia useassa ryhmässä ja eri tilaisuuksissa. Samat tulokset löytyvät myös tilaisuuksien koko päiväkodin henkilöstölle avoimista pöytäkirjoista, joiden laatimisesta opinnäytetyöntekijä vastasi. Kevään 2017 pedagogiset kahvilat olivat projektien esittelyt, joita ei ole seuraavassa kuvattu.

Pedagogiset kahvilat toimintakausi 2016-2017 (lokakuu 2016, tammi-kuu 2017)

Projektioppimisen näkyminen tällä hetkellä ryhmän toiminnassa

Projektioppimisen koettiin näkyvän ryhmissä hyvin eri tavoin, osa koki sen näkyvän huonosti ryhmän toiminnasta. Molemmissa tilaisuuksissa nousivat esille samat asiat koskien aikaa ja resursseja. Aikuisten vaihtuvuus koettiin ongelmalliseksi, sillä silloin projektien eteenpäin vieminen oli haasteellista. Tilaisuuden pienryhmissä nousi esille ajatus mahdollisesta ”projektipäälliköstä”, jolloin ryhmän projektilla olisi ryhmässä vastuuainuinen. Ajan riittä-mättömyys koettiin haasteeksi projektien suunnittelun kannalta. Projektitoi-minta vaatii aikuisilta suunnitelmallista toimintaa, jotta tavoitteet oppimisesta voivat toteutua, joten toiveeksi nostettiin ryhmän yhteinen suunnittelu-aika koskien projekteja.

Lapsilähtöisyyden koettiin olevan projektien lähtökohtana ja ohjaavan toi-mintaa. Pohdintaa syntyi kuitenkin sen suhteen, pysyvätkö projektit loppuun asti lapsilähtöisinä, sillä kasvattaja kuitenkin ohjaa toimintaa.

Tärkeänä pidettiin kasvattajan kykyä havaita lasten ideoita. Koettiin, että ai-kuisten täytyy kuunnella lasten aloitteita ja aikuisen täytyy itse kiinnittää huomiota, että näin tapahtuu. Tämä koettiin erityisen tärkeäksi pienten ryh-missä. Pienten ryhmien osalta nousi esiin myös vanhemmilta saatu tieto ja yhteiset keskustelut, joissa lasten kiinnostuksen kohteet tulevat usein ilmi.

Keskusteluissa leikin merkitys korostui. Leikkiä pidettiin merkityksellisenä. Lasten leikistä nousee spontaaneita ideoita, jotka voivat toimia projektin läh-tökohtana. Koettiin myös, että leikeistä voi olla vaikea nostaa esiin ideaa ja lähteä viemään sitä kasvattajana eteenpäin projektiksi.

Kehitettäväksi ideaksi nousi ”palautekeskustelu” lasten kanssa projektin päättyessä. Lapset voisivat olla enemmän itse tätä kautta arvioinnissa mu-kana.

Dokumentointi ja sen kehittäminen

Dokumentoinnin tavoiksi kuvattiin keskusteluja, pedanet-sivustoa sekä lasten omaa kerrontaa aiheesta. Havainnointi ja havaintojen kirjaaminen koettiin välttämättömäksi. Monessa ryhmässä käytettiin tabletteja dokumentoinnin apuna.

Lasten oman dokumentoinnin lisäämistä pidettiin kehitettävänä kohteena. Esiin nousi ideoita lasten omasta kerronnasta, jota voisi hyödyntää projektien kuvauksessa sekä lasten tablettien käyttö, joilla he voisivat itse ottaa kuvia projektiin liittyen. Projektiseinä oli yleinen ryhmissä ja siihen oli kuvattu usein valokuvien avulla projektin kulkua. Projektiseinässä voisi myös hyödyntää lasten omaa kerrontaa, samoin kuin lasten kertomaa voisi käyttää projektikuvauksissa tai pedanet-sivustolla.

Pedagogiset kahvilat toimintakausi 2017-2018 (joulukuu 2017)

Lasten ja vanhempien osallistaminen

Lapset ovat olleet mukana etenkin dokumentoinnissa useammassa ryhmässä. Lapset ovat olleet mukana ottamassa projektiin liittyviä valokuvia ja yhdessä ryhmässä on toteutettu lasten tekemänä elokuva.

Esiopetusryhmissä on ollut käytössä lasten kokous, jossa lapset ovat vahvasti osallisia. Heidän mielenkiinnonkohteitaan ja asioita, joita he haluavat tutkia, on kirjattu ylös.

Vanhempia on osallistettu eri tavoin. Monessa ryhmässä tavaksi mainittiin vanhempien mahdollisuus vaikuttaa lapsen vasu-keskustelujen kautta. Vanhemmille on annettu useassa ryhmässä jokin tehtävä, kuten tuoda yhdessä lapsen kanssa valitsema eläinlelu tai kertomalla joku lapsuuden laulu. Tehtävät liittyivät ryhmän projektin aiheeseen. Vanhempien osallisuutta projektin osalta mietitään vielä joissakin ryhmissä.

Lasten mielenkiinnon kohteet

Lasten mielenkiinnonkohteita on selvitetty ryhmästä riippuen eri tavoin. Esiopetusryhmissä käytössä on ollut lasten kokouksia, jossa on selvitetty lasten kiinnostuksen kohteita. Kasvattajat ovat kirjoittaneet taululle lasten ideoita, joista on yhdessä samalla keskusteltu lasten kanssa. Mielenkiinnonkohteita on löytynyt useita ja käynnissä on useita projekteja.

Pääosin lasten mielenkiinnonkohteet eri ryhmissä ovat lähteneet lasten leikeistä sekä lasten omasta kiinnostuksesta esimerkiksi lapselle tärkeään tv-ohjelmaan tai omaan leluun. Luontoaiheiset projektit ja eläinaiheiset olivat yleisiä niin pienten kuin isojen ryhmissä.

Pienten ryhmissä lasten mielenkiinnonkohteet koskivat paljon heidän omaa elämäänsä lähellä olevia asioita, kuten oma unilelu. Lisäksi pienet ovat pitäneet kirjoista ja musiikista, jonka ympärille projekteja on alettu rakentaa. Aikuinen on etenkin pienten ryhmissä joutunut tulkitsemaan lasten mielenkiinnon kohteita lasten iästä johtuen.

Dokumentointi

Dokumentoinnin tavat ovat olleet lähes kaikissa ryhmissä samat. Jokainen ryhmä on dokumentoinut toimintaa valokuvien muodossa. Osa on käyttänyt myös pedanet-sivustoa dokumentoinnin apuna. Monessa ryhmässä on projektiseinä tekeillä, mutta koska projektit ovat vielä kehkeytyviä tai hyvin alussa, ei missään ryhmässä ollut vielä valmista projektiseinää tai kuvausta.

Esiopetusryhmissä lapset ovat olleet dokumentoinnissa mukana elokuvaa tekemällä, jolloin he ovat kuvanneet itse tabletilla lyhyen filmin eläimistä leluja apuja käyttäen. Lapset ovat päässeet myös itse ottamaan valokuvia joissakin ryhmässä. Kuvia voidaan käyttää projektin esittelyssä apuna.

6.4 Benchmarking- toteutus

Yhteisöllisten kehittämismenetelmien lisäksi kehittämishankkeessa käytettiin benchmarking- menetelmää, jonka avulla haluttiin esimerkki projektioppimisen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa.

Benchmarking- vierailu kohdistui päiväkotiin, joka painottaa toiminnassaan ilmiölähtöistä oppimista ja jonka toiminnassa korostuu projektien toteutus. Projektit ovat merkittävä osa päiväkodin toimintaa ja päiväkoti toimii myös projektien avulla yhteistyössä lähikoulun kanssa. Vierailukäynti toteutui toimintakauden 2017-2018 alussa, elokuussa 2017, jolloin opinnäytetyöntekijä pääsi tutustumaan päiväkodin toimintaan.

Vierailua varten oli laadittu lista asioista ja kysymyksistä, joihin haluttiin saada vastaus. Tavoitteena oli, että kysymysten avulla saisimme ideoita oman päiväkotimme toimintaan ja kehittämiseen ja ideoita projektioppimisen mallin luomiseen. Opinnäytetyöntekijä oli pohtinut kysymyksiä yhdessä päiväkodin apulaisjohtajan kanssa ja laati lopulliset kysymyksen vierailua varten. Kysymykset koskivat pääasiassa projektioppimisen kannalta keskeisiä ja laajoja kokonaisuuksia ja toimintatapoja päiväkodin toiminnassa, eivätkä yksityiskohtaista tietoa. Kysymykset oli laadittu vastaamaan asioita, jotka koettiin haasteellisina, kuten vanhempien osallisuus.

Vierailukäynti toteutui alkuperäisistä suunnitelmista poiketen vasta päiväkodin toimintakauden alussa elokuussa 2017. Vierailukäynti ajoittui aamupäivään, jolloin myös lapsia oli osittain paikalla ja osittain oli varattu aikaa keskusteluun. Vierailukäynnin aikana oli mahdollisuus keskustella projektioppimisesta varhaiskasvatuksessa sekä sen toteuttamisesta kyseisessä päiväkodissa. Vierailulla oli myös mahdollista tutustua päiväkodin projekteihin, jotka oli jo toteutettu ja dokumentoitu. Projektioppimisesta oli kertomassa lastentarhanopettaja, joka on työskennellyt vuosia kyseisessä päiväkodissa ja joka on ollut vahvistamassa toimintatavan käyttöönottoa kyseisessä kunnassa sekä toiminut kouluttajana projektioppimisen toteuttamisessa varhaiskasvatuksessa.

6.5 Benchmarking- vierailun tulokset

Vierailulla oli mukana kysymyslista aiheista, jotka oli nostettu kehittämisen kohteena olevan päiväkodin kannalta olennaiseksi. Kysymysten vastaukset kirjattiin ylös. Vastausten oikeellisuuden varmistamiseksi opinnäytetyöntekijä lähetti ne myös kirjallisena vierailua ohjanneelle lastentarhanopettajalle luettavaksi, jotta asiat oli ymmärretty oikein. Seuraavassa on vierailukäynnin aikana selvitetty aiheet ja niiden vastaukset.

Projektityöskentelyn yhtenäisyys päiväkodissa

Päiväkodissa painotetaan ilmiölähtöistä oppimista, joten projektityöskentelyä on kaikissa ryhmissä, myös pienten ryhmissä. Henkilöstö on päiväkodissa tottunut työskentelemään toimintatavan mukaisesti ja on myös sitoutunut toimintaan vuosien saatossa. Päiväkodin johtajan positiivinen suhtautuminen toimintatapaan vaikuttaa koko henkilöstön suhtautumiseen ja sitoutumiseen työskentelytapaan.

Yhtenäinen toimintamalli (keskustelut henkilöstön välillä, projektien esittely, yhtenäiset tilaisuudet aiheesta)

Varsinaista mallia toimintaan ei ole, mutta päiväkodin kasvattajille toimintatapa on tuttu. Päiväkodin suunnittelupäivässä on alustus aiheesta vuosittain ja silloin käydään myös läpi vanhempien kysymyksiä, mitä lapset haluaisivat tutkia ja oppia. Vanhemmat ovat saaneet keväällä päiväkodin tutustumispäivässä tehtäväksi kesän aikana selvittää mitä heidän lapsensa haluaisi selvittää ja tutkia.

Projektit esitellään muille ryhmille sekä myös lapsen läheisille. Päiväkotijärjestää iltatapahtuman, jossa vanhemmat ja muut läheiset pääsevät tutustumaan lapsiryhmien projekteihin.

Myös lapset pääsevät tutustumaan muiden ryhmien projekteihin, sillä ne asetetaan esille. Lapset pääsevät itse esittelemään toisilleen oman projektinsa ja esittelyyn voi liittyä esimerkiksi askartelua, jossa projektiin tutustuja pääsee myös itse osallistumaan. Lisäksi osa projekteista esitellään koululle, joka tukee myös esikoulun ja koulun yhteistyötä.

Vanhempien osallisuus

Päiväkodissa vanhempien osallistaminen projekteihin on aktiivista. Vanhemmat saavat tiedotteen aiheesta ja heitä pyydetään siinä selvittämään lapsen kysymyksiä mahdollisista tutkittavista aiheista, joita voisi projektityöskentelyssä hyödyntää. Oman lapsen kuuntelu ja yhteinen kokemus mahdollistuvat tällä tavoin. Vanhemmat pääsevät tutustumaan projekteihin päiväkodin dokumentoinnin ja projektien esittelytilaisuuden myötä.

Dokumentointi

Dokumentointi on jatkuvaa koko projektin ajan. Dokumentoinnissa käytetään kuvia paljon. Projekteista on seinällä koko ajan taulu, johon lasten kanssa lisätään projektin edetessä lisää materiaalia, kuten lasten ottamia valokuvia. Lapset osallistuvat dokumentointiin esimerkiksi ottamalla valokuvia ja lisäämällä niitä projektin esittelytauluun. Taulu pyritään sijoittamaan näkyville niin, että mahdollisimman moni vanhempi myös voi seurata siitä projektin kulkua.

7 PROJEKTIOPPIMISEN TOIMINTAMALLI PÄIVÄKODISSA

Toimintamallin lähtökohtana oli projektioppimisen toteuttamisen lisääminen lapsiryhmissä sekä työskentelytavan saattaminen päiväkodin toimintaan. Kehittämishankkeella pyrittiin myös toimintakulttuurin kehittämiseen ja sitä kautta lasten osallisuuden lisäämiseen.

Toimintamallin tarkoituksena on tukea toimintatavan toteuttamista päiväkodissa. Toimintakulttuurin kehittäminen ja ammatillinen kehittyminen nousevat esille myös kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Lappeenrannan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan oppivaa yhteisöä toimintakulttuurissa. Työyhteisöä kannustetaan kokeilemaan uusia toimintatapoja ja jakamaan ajatuksia. Kehittämistyö, arviointi ja tutkimus edistävät oppimista. (Lappeenrannan kaupunki 2017, 23.)

Uudet kehittämismallit ja niitä tukevat menetelmät ovat edellytys työorganisaation ja työntekijöiden osaamisen uudistamiselle. Keskeistä on yhteistoiminnallisten menetelmien kehittäminen ja dialogisen työkulttuurin kehittäminen. (Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi & Vähäsantanen 2014, 21.) Pitkänen (2017, 54-55) korostaa päiväkotiin luomassa työyhteisölähtöisen prosessikehittämisen toimintamallissaan myös henkilöstön osallistamista ja vuorovaikutuksellisuutta.

Kehittämishankkeessa toteutetussa mallissa näkyy Eteläpellon ym. (2014) näkemys yhteistoiminnallisten menetelmien kehittämisestä ja dialoginen työkulttuuri. Fonsén (2014, 103) ja Järvinen (2000, 73-75) nostavat tutkimuksissaan esiin erilaiset kehittämisen foorumit tärkeänä osana työyhteisön kehittämistä. Toimintamallissa on huomioitu kehittämisen foorumit, jotka ovat koko päiväkodin toiminnan kannalta keskeisiä projektioppimisen kannalta. Kehittämisen foorumit ovat toimintamallissa nimetty päiväkodin sisäiseksi pedagogiseksi kahviloiksi. Mallissa pedagogiset kahvilat ovat menetelmä, jolla pyritään kehittämään toimintakulttuuria henkilöstöä osallistavaksi ja lisätä tätä kautta dialogisuutta toimintakulttuurissa. Lisäksi mallissa on huomioitu yhteiset suunnitteluajat, jotka otettiin käyttöön 2017-2018 toimintakautena. Jokaiselle ryhmälle on varattu aikaa yhteiseen arviointiin ja

suunnitteluun, joka koskee myös projektityöskentelyä osana lapsiryhmässä toteutettua toimintaa. Toive tästä nousi esille pedagogisessa kahvilassa.

Toimintamallin avulla tavoiteltiin lapsilähtöisen toimintakulttuurin kehittämistä. Reunamo, Turja ja Virkki kuvaavat lapsista lähtöisin olevia ideoita toiminnan lähtökohtana. (Turja 2016, 45; Virkki 2015, 134; Reunamo 2007, 11.) Lapsilähtöisyys liittyy olennaisesti projektioppimisen toteuttamiseen ja se on huomioitu toimintamallissa lapsiryhmän toiminnan kohdalla. Ideoiden lähteminen lapsista ja sekä lasten osallistaminen materiaalien tuottamiseen ja dokumentointiin kuvaavat lapsilähtöisyyttä toimintamallissa. Ryhmillä on erilaisia tapoja toteuttaa lasten osallisuutta ja mallissa on kuvattu pedagogisissa kahviloissa esiin nousseita toimintatapoja ja ideoita, joista jokainen voi toteuttaa toimintaa oman lapsiryhmänsä ja projektinsa tarpeiden mukaan. Toimintatapoja voi lisätä malliin tulevaisuudessa sen kehkeytyessä.

Toimintamalli on esitelty taulukossa 1, jossa on kuvattu toiminta ryhmien kuin päiväkodin osalta. Toiminnan kuvaus on esitetty taulukossa rinnakkain. Mallin tavoitteena oli konkreettisesti kuvata projektioppimisen toteuttamista kyseisessä päiväkodissa. Malli toimii apuna toteuttamisessa ja aikatauluttamisessa projektitoiminnan suhteen. Projektioppimisen toimintamallin (taulukko 1) avulla tavoitellaan jatkuvuutta projektitoiminnan toteuttamiseen myös jatkossa kehittämishankkeen jälkeen.

TAULUKKO 1. Toimintamalli projektioppimisen toteuttamiseen päiväkodissa.

Toimintakausi	Lapsiryhmässä toteutettava toiminta	Päiväkodin toimintakulttuurissa toteutettava toiminta
Syksy/Talvi	<p>Lasten ideoiden ja mielenkiinnon kohteiden selvittäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leikki, spontaanit ideat - havainnointi - lasten kokoukset <p>Havainnointi ja dokumentointi</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ projektin aloitus, suunnittelu ryhmän kesken <p>Projektien toteutus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hyödynnetään eri tiloja - Pitkäkestoisuus tavoitteena - Lasten itse tuottama materiaali <p>Dokumentointia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projekti näkyväksi dokumentoinnin kautta (esim. projektiseinät, pedanet) - Lasten osallisuus dokumentoinnissa (valokuvat, kertomukset, kuvaus tabletilla) 	<p>Pedagogisten kahviloiden suunnittelu</p> <p>Pedagogiset kahvilat (marraskuu, kolme tilaisuutta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aikaa yhteiseen keskusteluun <p>➔ Syksyn tilaisuuksien arviointi ja tulevien tilaisuuksien suunnittelu</p> <p>Jokaiselle ryhmälle yhteinen suunnitteluamu-/iltapäivä, jossa arvioidaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteuttamista</p> <ul style="list-style-type: none"> - myös projektien arviointi ja niiden vastaaminen varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaisen oppimisen ja oppimisen alueiden tavoitteisiin.
Kevät	<p>Projektien toteutus</p> <p>Dokumentointi</p> <p>Projektien arviointi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apuna esittelyyn annettavat kysymykset - Kirjaaminen vuosisuunnitelman arviointiin - Arviointia lasten kanssa 	<p>Pedagogiset kahvilat (huhti- / toukokuu, kolme tilaisuutta)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projektien esittely dokumentoinnin avulla - Yhteinen keskustelu projekteista (onnistuminen, haasteet, kehittämisen kohteet)

Lapsiryhmässä toteutettavan toiminnan kohdalla on kuvattu aikataulullisesti projektioppimisen toteuttamista lapsiryhmässä. Mallissa on lueteltu kohdat ideoiden keräämisestä lopulliseen arviointiin. Mallissa on jäsennetty kasvat-tajien toiminta projektioppimisen toteuttamiseen toimintakauden aikana. Projektien kestoja tai aikataulua ei voi ennalta suunnitella, joten mallissa esi-tetyt ajankohdat ovat esimerkkejä. Toteuttaminen voi tapahtua eri ajankoh-tana, mutta siinä tulisi ottaa huomioon mallissa esitetty toiminta. Päiväkodin toiminnan kohdalla on kuvattu yhteiset foorumit keskusteluun ja projektien esittelyyn sekä yhteinen suunnittelu-aika.

Toimintamallin luomisessa on hyödynnetty kehittämishankkeessa käytettyjä yhteisöllisiä kehittämismenetelmiä ja niistä saatuja kokemuksia ja ideoita. Lisäksi benchmarking- menetelmän avulla saadut ideat voivat muokata mal-lia jatkossa, mikäli niitä otetaan käyttöön lapsiryhmän tai päiväkodin toimin-nassa. Monet esitetyt ideat herättivät mielenkiintoa, mutta niitä ei vielä kir-jattu malliin, sillä niitä ei ole vielä käytännössä toteutettu päiväkodissa. Päi-väkodin vuosisuunnitelmassa projektityöskentelylle asetetut tavoitteet on myös huomioitu työskentelyssä.

8 POHDINTA

8.1 Eettisyys ja luotettavuus kehittämishankkeessa

Tutkimuseettiset periaatteet tulee huomioida tutkimuksen teossa. Tutkimuksessa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 23.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2017) on määritellyt hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, kuten tutkimuksen teossa ja raportoinnissa huomioidaan tarkkuus, huolellisuus ja rehellisyys.

Hyvä tieteellinen käytäntö otettiin huomioon kehittämishankkeessa mahdollisemman laajasti. Kehittämishankkeen dokumentaatiossa noudatettiin mahdollisemman tarkkaa kirjausta. Benchmarking- käyntiä ohjannut lastentarhanopettaja luki vierailukäynnistä tehdyn muistion, jotta asiat opinnäyte-työntekijä oli ymmärtänyt asiat oikein ja vastaukset olivat totuudenmukaisia. Pedagogisten kahviloiden muistiot olivat myös avoimesti koko henkilöstön nähtävissä yhteisessä verkossa.

Tutkimuksen luotettavuudessa huomioidaan reliabiliteetti sekä validiteetti. Validiteetin käsitteeseen kuuluu tutkimusmenetelmän ja kohteen yhteenso-pivuus ja reliabiliteetin käsite kuvaa tulosten toistettavuutta. Molemmat kä-sitteet ovat haastavia toimintatutkimuksen arvioinnin kannalta. (Heikkinen ja Syrjälä 2006, 147-148.)

Heikkinen ja Syrjälä (2006) kuvaavat viittä periaatetta toimintatutkimuksen arvioimiseksi. Periaatteet pohjautuvat heidän viittaamaansa Kvalen validoin-nin käsitteeseen. Periaatteet ovat historiallinen jatkuvuus, toimivuus, reflek-tiivisyys, dialektisuus ja havahduttavuus. Kaikki periaatteet vaikuttavat laa-dun arviointiin kokonaisuutena. (Heikkinen & Syrjälä 2006, 149.)

Tärkein periaate toimintatutkimuksen arvioinnin kannalta on toimivuus. Toi-mivuuden näkökulmasta kehittämistyötä tarkastellaan sen käytännön vaiku-tusten ja hyödyn kannalta (Heikkinen & Syrjälä 2006, 155). Toikko ja Ranta-nen (2009) kuvaavat toimintatutkimuksen luotettavuutta myös hyödyn ja käyttökelpoisuuden näkökulmasta. Kehittämistyössä luotettavuutta voidaan

tarkastella tutkimusmenetelmien, tutkimusprosessin ja tutkimustulosten näkökulmasta. Kehittämistoiminnassa luotettavuus merkitsee käyttökelpoisuutta ja kehittämistyön tuloksena syntyvän tiedon hyödyllisyyttä. Kehittämisprosessissa mukana olevien toimijoiden ja kehittäjien sitoutuminen vaikuttaa aineiston, metodin ja tuotosten luotettavuuteen. (Toikko & Rantanen 2009, 121–124.)

Tässä kehittämishankkeessa luotettavuutta voi arvioida etenkin käyttökelpoisuuden ja hyödyllisyyden kautta. Kehittämishanke lähti organisaation tarpeesta ja toiveesta, mutta siihen vaikuttivat myös tutkimukset sekä varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat. Kehittämishankkeen koettiin olevan tarpeellinen päiväkodin varhaiskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Hyödyllisyydestä kertoo myös, että toimintaa on tarkoitus jatkaa myös kehittämishankkeen jälkeen ja ottaa toimintatapa sekä kehittämismenetelminä käytetyt pedagogiset kahvilat käyttöön tulevaisuudessa pysyvänä yhteisen keskustelun foorumeina päiväkodissa.

Toikko ja Rantanen (2009) käyttävät käsitettä vakuuttavuus, jonka avulla voidaan kuvata laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Vakuuttavuus tarkoittaa aineiston avoimuutta ja johdonmukaisuutta. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät tutkimukselliset ja tiedontuotannon välineet. Niillä tarkoitetaan kehittämistoiminnassa kuvaavaa ja tarvittavaa tietoa. Ne mahdollistavat tiedon keräämisen ja analysoinnin. (Toikko & Rantanen 2009, 123, 129.)

Tiedontuotannon kannalta kehittämistoiminnan dokumentointi ja raportointi ovat keskeisiä. Dokumentaatio koostuu usein raporteista ja muistioista sekä myös tutkimuspäiväkirja voi olla osa dokumentointia. (Toikko & Rantanen 2009; 142, 144.) Kananen (2014, 134) kuvaa dokumentaatiota edellytyksenä luotettavuuden arvioinnille.

Kehittämishankkeen aikana syntyi dokumentaatiota pöytäkirjojen, tutkimuspäiväkirjan sekä vierailukäynnin tulosten muodossa. Dokumentointia on tehty koko kehittämishankkeen ajan järjestelmällisesti. Avoimuuden ja johdonmukaisuuden periaatteet on otettu huomioon dokumentoinnissa. Opin-

näytetyöntekijän laatima dokumentaatio kehittämistilaisuuksista on ollut luettavissa koko päiväkodin henkilöstölle sekä vierailukäynnin vastauksien oikeellisuuden on varmistanut vierailukäyntiä ohjannut henkilö. Päiväkodin apulaisjohtaja on ollut kehittämishankkeen ohjaajana kohteena olevassa päiväkodissa ja hän on ollut koko ajan tietoinen kehittämiseen liittyvistä asioista sekä myös niistä syntyneistä materiaaleista.

8.2 Kehittämishankkeen arviointi

Tämä kehittämishanke oli työelämälähtöinen ja kehittäminen tapahtui työelämän ehdoilla. Tavoitteena oli kehittää päiväkodin toimintakulttuuria ja luoda projektioppimisen malli päiväkotiin. Toimintamalli tukee kasvattajien toimintaa ja työtä projekteihin liittyen. Kehittäminen lähti päiväkodin tarpeesta toteuttaa projektioppimista ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista laaja-alaista osaamista. Kehittämisen taustalla oli myös Virkin (2015) tutkimus, jossa projektioppiminen nostetaan Lappeenrannan varhaiskasvatuksen kehittämisen kannalta esille. Kehittämishanke lähti työelämästä käsin ja päiväkodin apulaisjohtaja näki aiheen tarpeellisena kehittämisen kohteena. Projektioppiminen on ollut päiväkodin kehittämiskohteen aiheena aikaisemminkin, mutta kehittäminen ei ollut vielä vakiintunut arkeen. Nyt kehittäminen oli suunnitelmallista.

Kehittämishankkeelle oli asetettu tavoitteet, joihin kehittämishankkeella pyrittiin. Tavoitteena oli kehittämishankkeen alusta alkaen toimintamallin luominen ja projektioppimisen kehittäminen päiväkodin toimintakulttuurissa. Tavoitteet pysyivät koko kehittämishankkeen aikana samana. Kanasen (2014) mukaan toimintatutkimuksen arviointivaiheessa tuloksia verrataan asetettuihin tavoitteisiin ja todetaan, kuinka toiminta on onnistunut. (Kananen 2014, 53).

Jääskeläisen (2013) mukaan kehittämistoiminnan tavoitteiden tulee olla työyksikön perustehtävän suuntaisia sekä ottaa huomioon myös koko organisaation strategia. Työyhteisö on voinut ihanteellisessa tilanteessa mukana

strategian luomisessa. (Jääskeläinen 2013, 138.) Kehittämishankkeella oli sidos strategiaan. Päiväkodissa strategia voidaan nähdä yksikkötasolla vuosisuunnitelman laatimisena, jossa asetetaan tavoitteet lapsiryhmän ja päiväkodin toiminnalle ja sen toteuttamiselle. Kasvattajat ovat olleet mukana luomassa tavoitteita, joissa myös eheytyt kokonaisuudet on huomioitu. Näiden kokonaisuuksien toteuttamisessa projektioppiminen toimii toimintatapana ja on kirjattuna vuosisuunnitelmaan.

Kehittämishankkeessa toteutuivat Kuulan (1999) esille nostamat toimintatutkimuksen periaatteet. Kuula (1999) esittää kolme toimintatutkimuksen periaatetta, jotka ovat muutokseen pyrkiminen, suuntautuminen käytäntöihin ja toimintatutkimuksessa mukana olevien osallisuus. (Kuula 1999, 10.) Kehittämishankkeessa tavoitteena oli muutos projektioppimisen lisäämisestä ja vakiinnuttamisesta päiväkodin toimintaan. Muutoksessa päiväkodin henkilöstön osallisuus ja toiminta olivat välttämättömiä kehittämishankkeen kannalta.

Pakkalan (2011) mukaan työyhteisön ja sen toimintakulttuurin tunteminen edistää yhteistoimintaa ja kehittämistä. Toimintakulttuurin tunteminen tekee kehittämistyöstä luontevampaa. Pakkala nostaa väitöskirjassaan esille myös kasvattajanäkemystään, jossa hän korostaa osallistamista ja innostamista omaan pohdintaan. (Pakkala 2011, 117, 168.) Opinnäytetyöntekijä toimi kehittämishankkeen aikana kyseisessä päiväkodissa lastentarhanopettajana, jolloin kehittämisen kohteena oleva työyhteisö ja sen toimintakulttuuri olivat ennestään tuttuja. Opinnäytetyöntekijä toteutti muiden kasvattajien lailla projektioppimista lasten kanssa osana lapsiryhmän toimintaa ja varhaiskasvatusta. Tuntemus toimintakulttuurista ja oma historia varhaiskasvattajana vaikuttivat varmasti myös kehittämistyöhön ja kehittämismenetelmien valintaan, jotka sopivat juuri kyseiseen päiväkotiin.

Kehittämistyössä vetäjän tehtävä on auttaa työyhteisöä työskentelemään toimintatutkimuksen mukaisesti, tarjota työvälineitä sen toteuttamiseen ja edistää yhteisön toimintaa. (Kananen 2014, 69). Jääskeläisen (2013) mukaan kehittämistyössä kehittäjä-tutkijalta vaaditaan epävarmuuden tunnetta

ja hallinnan menettämisen tunteen sietämistä. Hän nostaa esille myös erilaisten kehittämismenetelmien hallinnan ja kyvyn havaita niiden tarkoituksenmukaisuus eri tilanteissa. (Jääskeläinen 2013, 146.)

Kehittämishanke sisälsi paljon epävarmuutta erilaisten päiväkodin arjen tilanteiden ja haasteiden vuoksi. Aikataululliset haasteet vaikuttivat toteuttamiseen ja tilaisuuksien ajankohtia muuttamaan moneen kertaan opinnäytetyöntekijästä riippumattomista syistä. Tämä loi opinnäytetyöntekijälle epävarmuutta ja pelkoa kehittämishankkeen onnistumisesta. Kehittämishankkeen haasteet aikataulun osalta loivat tilanteen, jossa kehittämistyö jatkuu vielä tämän opinnäytetyön raportin kirjoittamisen jälkeen.

Kehittäminen vaatii ajan työn arjessa. Kehittämiselle tulee varata aikaa, jotta sen toteutuminen mahdollistuu. Kehittämisen tilaisuudet on huomioitava henkilöstön työvuorosunnittelussa. (Jääskeläinen 2013, 142.) Kehittämishankkeessa pedagogiset kahvilat huomioitiin työvuorosunnittelussa. Työvuorosunnittelussa tilaisuuksien huomioiminen oli kuitenkin hyvin haastavaa, joten osallistujamäärä jäi välillä vähäisemmäksi. Tähän vaikuttivat osaltaan myös äkkinäiset poissaolot, jotka vaikuttivat henkilöstöresursseihin. Arjen toiminta tulee varmistaa ennen kehittämistilaisuuksia ja välillä kehittäminen jäi arjen toiminnan alle. Muuttuneet aikataulut aiheuttivat kehittämishankkeen kannalta sen jatkumisen vielä tämän kehittämishankkeen raportin kirjoittamisen jälkeen.

Jääskeläinen (2013) nostaa esille dialogin tärkeyden kehittämistyössä. Dialogisuus antaa kuulluksi tullun kokemusta työyhteisöön, lisää oppimisen mahdollisuutta sekä vaikuttaa myös luottamukseen ja ilmapiiriin positiivisesti. Yhteinen tavoite ja toiminta sen saavuttamiseksi sitouttavat työyhteisöön ja parantavat myös motivaatiota. (Jääskeläinen 2013, 154.) Tässä kehittämishankkeessa dialogisuus toteutui pedagogisten kahviloiden muodossa ja niiden toteuttamisella pyritään dialogiseen ja ammatilliseen keskusteluun. Erikseen varattu aika pedagogisille keskusteluille koettiin hyväksi toimintatavaksi ja ne jatkuvat myös tulevaisuudessa säännöllisesti.

Tekes on tutkinut innovatiivisuutta ja uudistamista suomalaisilla työpaikoilla. Pääsääntöisesti uudistamiseen ja muutoksiin suhtaudutaan myönteisesti, mutta julkisella sektorilla muutokset liitetään usein työn kuormittavuuteen ja sen vuoksi ne mielletään kielteiseksi. (Alasoini, Lyly- Yrjänäinen, Ramstad & Heikkilä 2014, 19.) Kehittämishankkeessa toteutui osittain Alasoinin ym. esittämät asiat muutoksista. Uudistus toimintatavassa ja kehittämisessä koettiin osittain kuormittavana. Kuormittavuus tuli ilmi pedagogisten kahviloiden palautteessa, jossa työtapaa koettiin vaikeaksi ja projektien esittelyt työläiksi. Kuormittavuus liittyi pitkälti yleiseen työn kuormittavuuteen ja resursseihin, jolloin suhtautuminen uudistuksiin ja hankkeisiin saattaa olla negatiivista.

Palautetta kerättiin koko kehittämishankkeen ajan jokaisen pedagogisen kahvilan yhteydessä. Palautteen anto tapahtui suulliseksi, sillä tämän koettiin sopivan päiväkodin henkilöstölle paremmin kuin kirjalliset palautteet, jotka saattaisivat jäädä palauttamatta. Palaute sisälsi negatiivista ja positiivista palautetta. Palaute pedagogista kahviloista oli pääasiassa positiivista ja niitä toivottiin järjestettävän myös tulevaisuudessa, sillä niissä koettu yhteinen keskustelu koettiin tärkeäksi ja se auttoi kasvattajia refleктоimaan oman ryhmänsä toimintaa. Negatiivinen palaute koski toimintatapaa, joka koettiin työlääksi sekä projektien esittelyä, joka koettiin ylimääräiseksi työksi oman työn lisäksi.

Viimeisten pedagogisten kahviloiden yhteydessä joulukuussa 2017 kysyttiin palautetta koko kehittämishankkeesta ja palaute kirjattiin myös tilaisuuden pöytäkirjaan. Kehittämisessä käytetyt pedagogiset kahvilat koettiin hyväksi ja etenkin niissä syntynyt keskustelu on ollut hyödyllistä ja mielenkiintoista. Yhteisen tiedon jakaminen koettiin tärkeäksi ja se auttoi myös kehittämään omaa toimintaa. Kehittämishanke koettiin aluksi hankalaksi, sillä projektioppiminen työtapana oli käsitteenä vieras eikä sitä ymmärretty täysin. Nyt ajan kuluessa käsitteen ymmärtäminen on laajentunut ja työtapana on tuttu, jolloin sen toteuttaminen ja arviointi koettiin helpompana.

Uusien innovaatioiden toteutuminen vaatii kulttuuria, käytäntöjä ja toimintamalleja sekä systemaattisia menettelytapoja. Esimiehen tuki ideoiden kehittämisessä ja toimintatapojen suunnittelussa ja uudelleenkehittämisessä on tärkeää sekä myös ideoiden käytäntöön viemisessä esimiehen tuki korostuu. (Sinervo, Pekkarinen & Sankelo 2015, 142-143.) Tässä kehittämishankkeessa esimiehen tuki on ollut tärkeää, jotta kehittämistä ollaan pystytty toteuttamaan käytännössä. Esimies on pystynyt työvuorosuunnittelun kautta vaikuttamaan kehittämisen foorumeihin eli pedagogisten kahviloiden toteuttamiseen, jotta mahdollisimman moni on päässyt paikalle. Esimiehen toiminta ja tuki on mahdollistanut tilaisuuksien järjestämisen, toteuttamisen ja hän on ollut aktiivisesti mukana suunnittelussa.

Uusi toimintamalli ja projektioppiminen toimintatapana vaati niin tutkijalta kuin henkilöstöltä perehtymistä aiheeseen. Alasoini ym. (2014) toteavat uudistamisen vaativan määrätietoista tutkimista ja perehtymistä aiheeseen, jolloin se voi johtaa oivalluksiin palveluiden toteuttamisessa tai toimintatapoina. (Alasoini ym. 2014, 11). Henkilöstö on saanut aiheeseen koulutusta aikaisemmin ja jokaisella oli tietoa aiheesta ennen kehittämishanketta. Kehittämishankkeen alussa, ensimmäisessä pedagogisessa kahvilassa kerrottiin kehittämisen tavoite kaikille ja tutustuttiin yhdessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiseen toimintaan, joka oli myös kehittämisen taustalla. Toimintatavan omaksuminen kasvattajan omaan työskentelyyn voi kuitenkin olla vaihtelevaa.

Kehittämishankkeen lopullinen arviointi päiväkodin toiminnan kannalta tapahtuu keväällä, jolloin vuosisuunnitelman toteuttamista arvioidaan. Kehittämishanke jatkuu vielä keväällä 2018, jolloin järjestetään pedagogiset kahvilat, joten arviointi tapahtuu vasta tämän jälkeen. Vuosisuunnitelman arviointiin kirjataan myös projektioppimisen toteuttamista ryhmissä.

8.3 Johtopäätöksiä kehittämistoiminnasta

Kehittämistoiminnalla tavoitellaan muutosta parempaan, joka voi kohdistua niin ammatillisuuteen kuin toimintaan tai rakenteisiin (Toikko & Rantanen 2009, 16). Kehittämishanke kohdistui päiväkodin toimintakulttuuriin ja toimintaan. Projektioppimisen kehittämisessä ja toimintamallin luomisessa lähtökohtana olivat Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelma (2017) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016a). Kehittämishanke liittyi olennaisesti myös Virkin (2015, 139) tutkimukseen ja siinä esiin nostettuihin tavoitteisiin.

Projektioppimisen kehittämisen taustalla olivat viralliset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, mutta myös päiväkodin tarve johdonmukaiseen kehittämiseen projektioppimisen osalta. Kehittämishankkeella haluttiin luoda selkeä malli toiminnan toteuttamiseen päiväkodissa. Osaltaan kehittämisen tavoitteet kohdistuivat myös toimintakulttuurin kehittämiseen ja lasten osallisuuden lisäämiseen.

Projektioppiminen on haluttu vakiinnuttaa päiväkodin toimintaan ja kehittämishanke tuki toimintatavan edistämistä. Kehittämishankkeen myötä jokaisessa lapsiryhmässä on toteutettu projekteja johdonmukaisesti ja niiden toteutumista on myös arvioitu.

Kehittämishankkeen tuloksena syntyi päiväkodin oma toimintamalli projektioppimiseen, jota voidaan jatkossa hyödyntää päiväkodin toiminnassa. Toimintamallin tarkoituksena on tukea kasvattajia projektioppimisen toteuttamisessa. Toimintamalliin on kirjattu toiminta lapsiryhmän ja myös päiväkodin toimintakulttuurin osalta.

Päivähoitoon kohdistuvia tutkimuksia projektioppimisesta oli haastava löytää eikä vastaavia toimintamalleja löytynyt. Kehittämishankkeessa toimintamalli luotiin vastaamaan kohteena olevan päiväkodin tarpeisiin. Projektioppimisen toimintamalli syntyi kehittämishankkeen tuloksena henkilöstöä osallistavilla menetelmillä ja niistä saaduilla tuloksilla. Kehittämishank-

keessa luotu toimintamalli auttaa henkilöstöä toteuttamaan projektioppimista tulevaisuudessa johdonmukaisemmin ja tavoitteellisemmin, sillä projektioppimisen toteuttaminen on nyt kirjattu toimintamalliin.

Kehittämishankkeessa oli kyse yksittäisen päiväkodin toiminnan ja toimintakulttuurin kehittämisestä. Toimintamalli kuvastaa kehittämishankkeen kohteena olevan päiväkodin toimintaa ja siinä näkyvät kyseisen päiväkodin toimintakulttuurin piirteet. Toimintamalli kuvastaa projektioppimisen toteuttamista tämän hetkessä päiväkodin toimintakulttuurissa, mutta jatkossa sitä voi muokata vastaamaan mahdollisesti muuttuneen toimintakulttuurin tarpeita ja tavoitteita paremmin vastaavaksi.

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli kehittää päiväkodin toimintakulttuuria lapsilähtöisemmäksi projektioppimisen avulla. Kehittämishankkeella tavoiteltiin lasten osallisuuden ja lapsilähtöisyyden lisäämistä päiväkodissa. Lasten omat ideat ja mielenkiinnonkohteet ohjaavat lapsen oppimista ja opetus tulisi rakentaa niiden pohjalle, jolloin myös lapsilähtöisyys toteutuu. (Kinos 2001, 30; Reunamo 2007, 11; Turja 2016, 45). Osallisuutta voidaan edistää projektioppimisen avulla (Virkki 2015, 139). Varhaiskasvatuksessa lapsilähtöisyys ja osallisuus ovat tärkeitä toimintaa ohjaavia arvoja. Lapsilähtöisyyttä toteutetaan päiväkodin toiminnassa koko ajan. Kehittämishankkeen avulla lasten osallisuuden toteutumista edistettiin toiminnassa projektioppimisen kautta. Projektien kautta lapset ovat päättäneet ryhmien projektien aiheista ja olleet osallisia projektin eri vaiheissa. Projektien dokumentointi ja arviointi ovat tehneet lapsilähtöisyyttä näkyväksi.

Kehittämishankkeessa syntyneessä projektioppimisen toimintamallissa lapsilähtöisyys ja osallisuus on huomioitu konkreettisten toimintatapojen muodossa. Toimintatavat ovat nousseet pedagogisista kahviloista ja kasvattajat ovat olleet vahvasti mukana niiden luomisessa.

Kehittämishankkeessa oli kyse pedagogisen toimintatavan, projektioppimisen kehittämisestä, mutta tarkoituksena oli kehittää myös kasvattajien osallisuutta. Työyhteisön osallistuminen kehittämiseen ja dialogisuus oli tärkeää. Dialogisuus ja yhteiset foorumit nousevat esille myös Pitkäsen (2017, 54-

55) ja Puroilan (2002, 80-81) tutkimuksessa sekä myös opetushallituksen (2016a, 28-29) varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Ammatillisessa kehitymisessä yhteisen keskustelun merkitys korostuu. Yhdessä jaetut kokemukset auttavat kehittämään ammatillisuutta ja luomaan yhteisiä merkityksiä. (Kupila 2016, 305.)

Kasvattajien osaamista kehitettiin yhteisen keskustelun avulla. Päiväkodin toimintakulttuuriin vakiintuivat kehittämishankkeen myötä pedagogiset kahvilat, joiden myötä dialogisuutta ja yhteistä keskustelua on ollut säännöllisesti. Tilaisuudet koettiin erityisen hyödylliseksi. Pedagogiset kahvilat ovat kirjattuina niin pedagogiseen vuosikelloon ja kehittämishankkeessa syntyneeseen projektioppimisen toimintamalliin, jotka varmistavat niiden toteutumisen myös jatkossa.

Hujala ja Fonsén (2016, 327-328) kuvaavat pedagogista kehittämistyötä hitaaksi ja aikaa vieväksi. Kyseessä on ollut pitkäkestoinen kehittämishanke, joka jatkuu päiväkodissa vielä opinnäytetyön jälkeen. Uusien toimintatapojen kehittäminen ja niiden vakiinnuttaminen päiväkodin toimintaan vie aikaa. Kehittämishankkeen aikana toimintatapa on tullut koko henkilöstölle tutuksi. Tällä hetkellä projektioppimista toteutetaan koko päiväkodissa tavoitteiden mukaisesti.

Yhteistä keskustelua ja dialogia aiheesta jatketaan pedagogisten kahviloiden muodossa. Tulevaisuudessa tehtävä arviointi näyttää, onko projektioppiminen juurtunut pedagogiikkaan myös kehittämishankkeen toteuttamisen jälkeen. Arviointi antaa myös tietoa kehittämishankkeen ja toimintatavan hyödyllisyydestä kyseisessä päiväkodissa.

8.4 Jatkokehittämisasihteita

Karila (2016) nostaa osaavan henkilöstön olennaiseksi varhaiskasvatuksen laadulle. Hän viittaa tutkimuksessaan myös varhaiskasvatuksen neuvottelu-

kunnan asettamiin kehittämisen kohteisiin varhaiskasvatuksessa. Osaamisen ja kehittämisen kohteeksi mainitaan muun muassa pedagoginen osaaminen ja lasten osallisuus. (Karila 2016, 25, 37.)

Projektioppiminen lähtee lapsen mielenkiinnonkohteista ja antaa lapselle mahdollisuuden osallistua omaan oppimiseensa. Karila (2016) mainitsee kehittämisen kohteeksi lasten osallisuuden. Osallisuuden kehittämistä projektioppimisen avulla lasten kuin vanhempien osallisuuden lisäämisen näkökulmasta olisi mielenkiintoista selvittää. Päiväkodissa vanhempien osallisuuteen on kiinnitetty huomiota lapsiryhmien projekteissa, kuten pedagogisista kahviloista tuli ilmi. Ryhmissä tehtävä arviointi keväällä antaa tietoa osallisuuden toteuttamisesta niin lasten kuin vanhempien osalta. Arviointi voi antaa uusia jatkokehittämisen aiheita juuri kyseisessä päiväkodissa.

Puroilan (2002, 74) tutkimuksen mukaan toimintakulttuureissa on eroja lapsilähtöisen toiminnan toteuttamisessa. Osallisuus on koko ajan ajankohtainen aihe varhaiskasvatuksessa, joten osallisuuden toteutumista eri näkökulmista on hyödyllistä tutkia myös tulevaisuudessa. Projektioppimisen vaikutus osallisuuden lisääntymiseen lasten näkökulmasta antaisi tietoa toimintatavan vaikuttavuudesta osallisuuteen.

Kokeileva toiminta voidaan nähdä myös pilotoivana, jolloin sen käyttö laajennetaan rajatusta laajempaan ympäristöön (Toikko & Rantanen 2009, 101). Toimintamallin pilotointi toisessa päiväkodissa antaisi tietoa mallin käytettävyydestä eri päivähoidon yksiköissä ja erilaisessa toimintakulttuurissa. Nyt mallissa näkyy kehittämisen kohteena olevan päiväkodin vaikutus ja toimintakulttuurin piirteet. Eri päivähoidon yksikössä toteutettava kehittämisshanke antaisi erilaista tietoa, sillä toimijat ja ympäristö olisivat erilaiset.

Eteläpelto ym. (2014) korostavat yhteistoiminnallisia tapoja kehittämisessä ja dialogisen työskentelemisen kehittämistä tärkeänä (Eteläpelto ym. 2014, 21). Kehittämistoiminnassa korostettiin yhteistoiminnallisia menetelmiä pedagogisten kahviloiden muodossa. Jatkossa kehittämistyössä käytetyt menetelmät ja niistä saatu kokemus voivat toimia erilaisten kehittämisshankkeiden

tukena. Menetelmiä voisi kehittää entisestään ja käyttää jatkossa pedagogisten toimintatapojen kehittämisessä myös kehittämisen kohteena olevassa päiväkodissa kuin muualla.

Pedagogiset kahvilat ovat kaupungin kasvatus- ja opetustoimen järjestämiä yhteisiä varhaiskasvattajien tilaisuuksia, joissa käydään arvokeskustelua, pedagogista keskustelua ja päivähoidon ajankohtaisia asioita. Kehittämishankkeessa projektioppimisen pedagogiset kahvilat koskivat vain kehittämisen kohteena olevaa päiväkotia. Koko varhaiskasvatusta koskevia projektioppimisen pedagogisia kahviloita voisi mahdollisesti järjestää tulevaisuudessa, jolloin vastaavaa keskustelua ja pedagogista ajattelua voisi laajentaa koskemaan muitakin kasvattajia.

LÄHTEET

Alasoini T., Lyly-Yrjänäinen M., Ramstad E. & Heikkilä A. 2014. Innovatiivisuus Suomen työpaikoilla. Menestys versoo työelämää uudistamalla. Teke-sin katsaus 311/2014. Saatavissa: https://www.tekes.fi/globalassets/julkaisut/innovatiivisuus_suomen_tyopaikoilla.pdf

Borgman M. & Packalén E. 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Tammi.

Brotherus A., Hytönen J. & Krokfors L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Eteläpelto A., Hökkä P., Paloniemi S. & Vähäsantanen K. 2014. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa Hökkä P., Paloniemi S, Vähäsantanen K., Herranen S., Manninen M. & Eteläpelto A. (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen -Luovia voimavaroja työhön! Jyväskylän yliopisto, 17-32. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44975>

Eteläpelto A. & Rasku-Puttonen H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto A. & Tyhjälä P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 181-206.

Fonsén E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Saatavissa: <http://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1>

Harig M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-372-0/urn_isbn_952-458-372-0.pdf

Harris Helm, J. & Katz, L. 2016. Young Investigators The project approach in the early years. Third Edition. New York: Teachers College Press

Heikkinen H. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen H., Rovio E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-36.

Heikkinen H. & Syrjälä L. 2006. Tiede, totuus ja toimintatutkimus. Teoksessa Heikkinen H., Rovio E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 143- 161.

Heikka J., Hujala E., Turja L. & Fónsen E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala E & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-67.

Helenius A. & Korhonen R. 2005. Mitä varhaiskasvatus on? Teoksessa Merisuo-Storm T. & Soininen M. (toim.) Opettajuuden jäljillä. Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:74. Turku: Rauman opettajankoulutuslaitos. 55-69.

Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13-14. painos. Helsinki: Tammi.

Hujala E. & Fónsen E. 2016. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala E & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 314-330.

Hujala E., Puroila A-M., Parrila S, & Nivala V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Huovinen T. & Rovio E. 2006. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen H. Rovio E. & Syrjälä L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 94–113.

Hytönen J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Hännikäinen M. & Rasku-Puttonen H. 2001. Piaget'n ja Vygotskyn merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Karila K., Kinos J. & Virtanen J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 158-179.

Jokimies E. 2013. 365 päivää lasten osallisuutta – mahdollisuudet ja käytännöt vuorohoidossa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Pro Gradu- tutkielma.

Järvensivu T., Nykänen K. & Rajala R. 2010. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyöskentely sosiaali- ja terveysalalla. Aalto yliopiston kauppakorkeakoulu. Saatavissa: <http://www.seugolaid.fi/wp-content/uploads/2017/03/Verkostojohtamisen-opas-versio-1-0-30-12-2010.pdf>

Järvinen M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Saatavissa: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66722/978-951-44-8380-6.pdf?sequence=1>

Järvinen P.2000. Esimies ja työyhteisön kehittäminen. Porvoo: WSOY.

Jääskeläinen A. 2013. Työyhteisön hyvinvoinnin kehittäminen osallistavilla menetelmillä. Toimintatutkimus työhyvinvoinnin kehittämisprosesseista vanhus- ja vammaispalveluja tuottavissa työyhteisöissä Sallassa. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: <http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61674>

Kananen J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 185. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karlsson L., Lastikka A-L. & Riihelä M. (toim.) 2004. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Korjattu 4.painos. Helsinki. Saatavilla: https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/Julkaisut/Ajattelu_alkaa.pdf

Katz & Chard 2000. Engaging Children's Minds: The Project Approach. 2nd Edition. Stamford, CT: Ablex Publishing.

Kaskela, M. & Kronqvist, E-L. 2012. Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes.

Karila K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:6. Saatavissa: http://oph.fi/julkaisut/2016/vaikuttava_varhaiskasvatus

Kauppila R. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti. Psyykkinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltun päiväkoti 2017. Esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitelma sekä toimintakertomus 2016-2017.

Kinos J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy. 25–50.

Kupias P., Peltola R. & Pirinen 2014. Esimies osaamisen kehittäjänä. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Kupila P. 2016. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 302–314.

Kuula A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Krajcik J.S. & Blumenfeld P. C. 2006. Project-based learning. Teoksessa Sawyer R. K. (toim.) The Cambridge handbook of the learning sciences. New York: Cambridge University Press.

Kronqvist E-L. 2016. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–31.

Kuusela P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

Lappeenrannan kaupunki 2017. Lappeenrannan varhaiskasvatussuunnitelma. Saatavissa: <http://kokoushallinta.lappeenranta.fi/dynastyweb/kokous/20175157-5-1.PDF>

Markkanen T. & Teräväinen S. 2016. Pedagoginen johtajuus Kouvolan kaupungin varhaiskasvatuksessa -jaetun johtajuuden myötä näkyvämmäksi? Kotka, Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Yamk-opinnäytetyö. Saatavissa: <http://theseus.fi/handle/10024/117714>

Mikkola P. & Nivalainen K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään-näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.

Mörk-Huttunen M. 2008. Työkaluja lapsilähtöiseen taidekasvatukseen. Reggio Emilian kasvatustutkimus ja lastentarhanopettajakoulutuksen kuvataidekasvatus. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18283/1493.pdf?sequence=1>

Norrena J. 2015. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Norrena J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön. Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.

Nummenmaa A.R., Karila K., Joensuu M. & Rönholm R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.

Ojala E. 2017. Päiväkodin moniammatillisten kasvattajatiimien toimintakulttuurit. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen laitos.

Ojasalo K., Moilanen T. & Ritalahti J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy

Ojasalo K., Moilanen T. & Ritalahti J. 2015. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro Oy

Opetushallitus 2016 a. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetushallitus 2016 b. Edu.fi- opettajan verkkopalvelu. Tutkiva oppiminen ja ilmiöpohjaisuus [Viitattu 23.7.2017] Saatavissa: http://www.edu.fi/perusopetus/elamankatsomustieto/ops2016_tukimateriaalit/tutkiva_oppiminen_ja_ilmiopohjaisuus

Paalumäki A. 2011. Organisaatiokulttuuri aineettoman pääoman osatekijänä. Teoksessa Puusa A. & Reijonen H. (toim.) Aineeton pääoma organisaation voimavarana. Kuopio: Unipress. 316-333.

Pakkala A. 2011. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen. Tapaututkimus henkilöstönkehittäjän kasvattajuuden löytymisestä. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Saatavissa: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66757>

Pehkonen L. 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskenteilyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pehkonen/taydesta.pdf>

Pitkänen V. 2017. Mukana muutoksessa. Toimintamalli työyhteisölähtöiseen kehittämiseen varhaiskasvatuksessa. Lahti, Lahden ammattikorkeakoulu. YAMK- opinnäytetyö. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/handle/10024/134321>

Puroila A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514266501.pdf>

Reunamo J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus. Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Porvoo: WSOY.

Sinervo T., Pekkarinen L. & Sankelo M. 2015. Työyhteisön innovatiivisuutta edistävät tekijät muutoksessa. Teoksessa Saarisilta J. & Heikkilä J.(toim.) Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa. Osuva tutkimushankeen loppuraportti. THL.

Skinnari S. 2001. Ihmisyyteen heräämisen alkutaival- Steinerpedagoginen varhaiskasvatus. Teoksessa Karila K., Kinos J. & Virtanen J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 86-108.

Säljö R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.

Turja L. 2016. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–54.

Turja L. 2011. Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-194.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2017. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2017. Hyvä tieteellinen käytäntö. [Viitattu 6.11.2017] Saatavissa: <http://www.tenk.fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>

Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Uudistettu (8.5.2015/580) Valtion säädöstietopankki Finlex. [Viitattu 1.11.2016] Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Vataja K. 2012. Kehittyvä työyhteisö. Itsearviointin hyödyntäminen työyhteisön kehittämisessä kunnallisessa sosiaalitoimessa. THL:n tutkimus 86/2012. Vaasan yliopisto, Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa:

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90859/URN_ISBN_978-952-245-699-1.pdf?sequence=1

Viitala R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.

Virkki P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1735-5/urn_isbn_978-952-61-1735-5.pdf

Virtanen P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Edita Publishing Oy: Helsinki.

Vesterinen P. 2001. Projektiopiskelu – ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13343/9513911691.pdf?sequence=1>

Wink 2011. Työyhteisöjen kehittäminen kehittämishankkeiden avulla. Teoksessa Juuti P. (toim.) Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. JTO: Vantaa, 94-110.

